

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
Ciências da Educação

Trajectórias e cenários de inserção profissional de diplomados em
Educação Social do Ensino Superior Politécnico:
Pontes e vazios na relação entre percursos de formação e percursos de
inserção profissional

(1 Volume)

Leonor Teixeira

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de
Lisboa para a Obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação/ Educação e Desenvolvimento

Orientador: Professora Doutora Mariana Gaio Alves

Lisboa

2008

*Aos meus filhos, Diogo e Duarte
com quem tudo faz sentido.*

*Aos meus pais e irmãos,
com quem aprendi o significado
que dou à minha vida profissional.*

*À minha “outra” família,
aos amigos que me fazem
persistir em todos os momentos.*

*Aos meus alunos,
para quem espero que este trabalho
represente um contributo na vivência dos seus percursos.*

AGRADECIMENTOS

Tenho que agradecer em primeiro lugar à Professora Doutora Mariana Gaio Alves, minha orientadora neste processo e que constitui para mim uma referência de postura e percurso profissional na Sociologia, no campo da investigação da Inserção Profissional e na formação no Ensino Superior, pelo profissionalismo, paciência e disponibilidade sempre presentes.

Em segundo lugar, ao Conselho Directivo da ESES, em particular à sua Presidente, Professora Doutora Maria João Cardona, pelo entusiasmo nas propostas e pela facilitação nos recursos do Observatório de Avaliação da Escola, e ao Dr. George Camacho, pela palavra sempre presente.

A todos os que em diferentes momentos e com diferentes papéis me apoiaram profissionalmente na vivência e condições de concretização deste projecto. Não posso isolar uma e outra dimensão pois o contributo associou sempre a solidariedade humana e pessoal. Aos colegas docentes na ESES (por ordem alfabética).

Aldina Duarte, agora afastada da actividade docente, mas que me acompanhou muito de perto em muitos recuos e avanços do início deste percurso e que é para mim referência do desafio maior de conciliar o inconformismo com o esforço de adaptação permanente, bem como da principal prioridade, que dá verdadeiro prazer e sentido ao empenho no trabalho docente - os nossos alunos.

Dina Araújo, pela presença, palavra e encorajamento.

Luísa Delgado, com a convicção nos seus argumentos, a humildade na escolha de rumos, e a perspicácia no debate de ideias, companheira de muitas experiências, questões e preocupações da formação profissionalizante no Curso de Educação Social e que trago para este trabalho. A sua paciência na gestão dos tempos e espaços do trabalho em equipa, a irreverência que não foge ao confronto de pontos de vista e a solidariedade em momentos difíceis foram uma “rede” muito presente.

Gracinda Hamido, movendo-se noutras áreas disciplinares e noutros projectos de formação e investigação, sempre esteve próxima enquanto “fonte” de aprendizagens metodológicas, teóricas e éticas na actividade docente.

João Sebastião, Coordenador do Curso de Educação Social na ESES, com quem trabalho desde o primeiro dia na ESES, pelo desafio permanente às minhas capacidades e pela disponibilidade para discutir opções e condições de crescimento profissional.

Agradeço ainda a todos os entrevistados pela disponibilidade e contributos para a realização deste trabalho, bem como pela riqueza dos testemunhos e a humildade para o aprofundamento de vivências, que em tantos momentos se cruzaram com as minhas.

Também o meu reconhecimento à disponibilidade e ao apoio técnico prestado na ESES, no Centro de Recursos Audiovisuais por Rosa Oliveira e Inês Beijoca na reprodução áudio das entrevistas e no Centro de Informática por Ana Dias acesso a recursos informáticos.

Por fim, pelo apoio e envolvimento técnico e humano mais directo, aos colegas de trabalho sem os quais a conclusão deste processo não teria sido possível, Francisco Silva, Helena Val e Sónia Jesus, o meu muito obrigado.

Francisco Silva, colega de uma geração de formação comum em Sociologia, que trouxe para este trabalho a riqueza das suas competências, a confiança quase cega nas minhas capacidades e sobretudo a disponibilidade total para todas as “horas” do meu percurso.

Helena Val e Sónia Jesus, educadoras sociais formadas e a trabalhar na ESES, em particular no Observatório de Avaliação, na sequência de experiências de formação que desenvolveram no campo da inserção profissional dos educadores sociais, pela autenticidade e pertinência das suas perspectivas, pela qualidade e rigor técnico e ético da sua colaboração, mas também pelo estímulo incansável da sua energia e optimismo.

RESUMO

No Ensino Superior em geral, e no Politécnico em particular, a discussão sobre o perfil e perspectivas de formação não tem deixado de parte a necessidade de compreender a preocupação com a entrada no mercado de trabalho. Os processos de reconfiguração recente levam ainda mais longe esta exigência de aproximar universos da formação e do emprego. O problema da inserção profissional após a formação inicial académica, questiona inevitavelmente as relações entre formação e emprego, e em particular a importância da formação.

Para um estudo exploratório, tomámos como problema os processos de transição entre a formação inicial académica e o emprego de diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico, delimitando o nosso objecto: as trajetórias de inserção profissional e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, diplomados e empregadores, em particular a avaliação que fazem da adequação da formação académica.

Em consonância, propusemo-nos conciliar no plano metodológico uma análise quantitativa dos percursos de inserção no mercado de trabalho dos diplomados, com uma abordagem em profundidade da avaliação sobre esta transição entre formação e trabalho nos contextos empregadores.

Para tal analisou-se o caso particular dos diplomados em Educação Social do IPS. A primeira etapa permitiu uma abordagem de variáveis estruturais dos processos de inserção na vida activa dos diplomados. Realizaram-se num segundo momento entrevistas a quatro diplomados e aos respectivos empregadores, numa tentativa de compreender os modos de apropriação da entrada no mercado de trabalho.

Constitui finalidade transversal contribuir para o aprofundamento de recursos empíricos e teóricos que permitam apoiar a aproximação entre a formação no Ensino Superior Politécnico e a integração profissional de diplomados.

ABSTRACT

In the High Educational System and also in the Polytechnic the debate around the profile and training perspectives doesn't ignore the need of understanding the question about beginning the experience in the work market. Recent developments bring closer these connections between training and employment. The problem of professional insertion after the academic training focuses immediately the relation between education and employment, and mainly the relevance of training.

In a exploring study, we took as problem the transition processes between academic recognition and employment of social educators of the Polytechnic High Education, towards our object: the professional insertion paths and the individual significations, from graduates and employers, in particular their of the academic training adaptation

For this we shared in the methodological plan a quantitative approach of those paths with a qualitative evaluation of these transitions in the employment context.

We took the case study of Social Education graduates in Santarem Polytechnic Institute. The first phase made possible a study of structural variables of the insertion processes. In a second moment were effectuated interviews to four graduates and the respective employers, as a way to understand how the beginning of working life happens.

A main finality is to contribute to the enrichment of empirical and theoretical resources which may support the close relation between training in Polytechnics High Education and the graduate's professional integration.

SIGLAS UTILIZADAS

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos dos Cidadãos Portadores de Deficiência Mental

ATL – Actividades de Tempos Livres

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

ESES – Escola Superior de Educação de Santarém

EST – Escolas Superiores Técnicas

HIS – Hochschul-Information-System

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INOFOR – Instituto de Qualidade da Formação

IPS – Instituto Politécnico de Santarém

NS/NR – Não Sabe ou Não Responde

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior

ODES – Sistema de Observação de Percursos de Inserção Profissional dos Diplomados do Ensino Superior

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

ÍNDICE DE MATÉRIAS

Introdução Geral	12
1. A escolha do tema de investigação: percurso pessoal de formação e inserção profissional	13
2. Contexto e desafios do projecto de investigação	14
3. Objecto de estudo e procedimento metodológico: breve enunciação de proposta investigativa.....	16
 Capítulo 1 - Objecto de Estudo da pesquisa	18
1. Justificação da pertinência do estudo: alguns contributos para o enquadramento exploratório de questões e hipóteses de investigação.....	19
2. Objecto de estudo. Problema, campo, questão de partida e objectivos da pesquisa	26
3. Modelo de análise para o estudo dos processos de inserção profissional dos diplomados em Educação Social da ESES: hipóteses que se colocam e dimensões para pesquisa teórica e empírica	30
 Capítulo 2 – Da construção da problemática.....	37
1. Enquadramento teórico e conceptual das perspectivas sobre educação/formação.....	38
1.1. Educação e desenvolvimento: transformações socioeconómicas e perspectivas emergentes	39
1.2. Relevância do factor conhecimento: uma proposta de problematização	45
1.3. Da educação escolar à educação/formação: escolaridade e desigualdades sociais.....	47
2. A inserção profissional: problemática e perspectivas teóricas, um campo de investigação.....	54
2.1. A problemática da inserção profissional: perspectivas teóricas e abordagens disciplinares de um campo conceptual em construção	55
2.2. A complexificação do conceito de inserção profissional.....	57
2.2.1. Jean Vincens, a teoria da procura de emprego e do funcionamento do mercado de trabalho. A inserção profissional, um processo de estabilização no mercado de trabalho?	58
2.2.2. Claude Trottier, Louise Laforce e Renée Cloutier: as representações dos diplomados sobre a inserção profissional, um processo de socialização profissional?	62
2.2.3. Claude Dubar: a inserção profissional, uma construção social? Conjuntura social e estratégias dos actores.....	64

3. A ampliação do campo da inserção profissional	69
3.1. A emergência de um campo de investigação: A sociologia da educação e a questão da inserção profissional	70
3.2. A afirmação de um campo de pesquisa e a proliferação de estudos: pistas para a delimitação do objecto de estudo, das dimensões de análise e dos pressupostos metodológicos	72
4. Inserção profissional de diplomados em Educação Social e Ensino Superior Politécnico ..	76
4.1. Educadores Sociais: questões de formação e inserção profissional	76
4.2. A missão do Ensino Superior Politécnico e a criação da licenciatura em Educação Social na ESES	82

Capítulo 3 - Uma proposta de metodologia de investigação 89

1. Dinâmica heurística, estratégia construtiva e adequação operativa	90
1.1. Da transição paradigmática: questões epistemológicas	90
1.2. O processo de investigação: pressupostos e implicações	94
1.3. A metodologia de investigação: uma dinâmica heurística, uma estratégia construtiva e uma adequação operativa.....	98
1.4. Uma proposta de estratégia metodológica: da abordagem e do procedimento metodológico	100
1.5. Um breve comentário final: “metodologia” e “metodologias”	104
2. Percurso metodológico, recursos técnicos e tempos da investigação.....	105
2.1. Os tempos da investigação: as etapas de uma cronologia em parceria institucional ...	106
2.2. Os recursos técnicos no processo de recolha dos dados empíricos: o inquérito por questionário e a entrevista.....	107

Capítulo 4 - Resultados do Trabalho Empírico: A Caracterização das Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Diplomados em Educação Social da ESES 108

1. O inquérito por questionário: concepção, aplicação e tratamento dos dados.....	109
1.1. Nota Introdutória: O Observatório de Avaliação na Escola Superior e o Inquérito por Questionário aos Diplomados da ESES (2001-2006).....	109
1.2. Concepção e constituição da amostra dos Diplomados em Educação Social da ESES (2001-2006)	110
1.3. Recolha e tratamento dos dados.....	111
2. Questionário aos diplomados em Educação Social da ESES (2001-2006): Leitura dos resultados	112

2.1. Caracterização dos inquiridos	112
2.2. Trajectória Académica	115
2.3. Percurso Profissional	118
2.4. Caracterização da Actual Situação Profissional	120
2.5. Relação Formação/Emprego	122
 Capítulo 5 - Resultados do Trabalho Empírico: A Abordagem Qualitativa dos Processos de Inserção Profissional dos Diplomados em Educação Social da ESES	125
1. A realização de entrevistas: concepção, aplicação e tratamento dos dados empíricos.....	126
1.1. Concepção das entrevistas: o tipo e a estrutura da entrevista	126
1.2. Critérios para definição dos entrevistados e o processo de aplicação das entrevistas.	129
1.2.1. A escolha dos entrevistados: porquê diplomados e empregadores?	129
1.2.2. A selecção da amostra: critérios e procedimentos	130
1.2.3. Algumas condições e pressupostos metodológicos da fase de aplicação das entrevistas	131
1.3. O tratamento dos dados empíricos: grelha de “leitura” para análise de conteúdo das entrevistas	132
2. Os entrevistados: diplomados e percursos académicos, empregadores e parcerias institucionais na formação	133
2.1. A caracterização dos diplomados	134
2.2. As trajectórias académicas no Ensino Superior	135
2.3. Os empregadores e as parcerias institucionais na formação	141
3. Os diplomados, entre a formação e o emprego/trabalho: percursos e práticas profissionais dos Educadores Sociais da ESES	145
3.1. Trajectórias de inserção profissional	146
3.2. Apropriação das práticas profissionais	149
4. A transição para o mercado de trabalho: a vivência dos diplomados.....	152
5. Cenários de inserção profissional actual, representações e expectativas dos diplomados em Educação Social.....	157
6. Os empregadores: perspectivas sobre a inserção profissional de diplomados do Ensino Superior Politécnico em Educação Social	160
6.1. Representações sobre um perfil de formação no acolhimento de diplomados	160

6.2.Percursos de empregabilidade dos diplomados em educação social no mercado de trabalho	162
6.3. Desempenhos profissionais e adequação da formação académica	165
Capítulo 6. Principais conclusões da análise dos resultados: pistas para o estudo exploratório dos percursos de inserção profissional	169
1. A «geografia» empírica e teórico - metodológica de uma proposta de pesquisa.....	170
2. Trajectórias de Inserção Profissional dos Diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico: síntese conclusiva da abordagem quantitativa	172
3. E depois do diploma? Percursos de inserção profissional, regularidades e detalhes da vivência no mercado de trabalho	174
4. Diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico, procuram-se? O que importa para os empregadores, no recrutamento e integração de educadores sociais.	191
Conclusão Geral.....	194
Limites e constrangimentos do processo de pesquisa. Os tempos da pesquisa e a gestão das opções metodológicas.....	195
Sentidos e coerência das opções metodológicas. A complementaridade entre abordagens quantitativas e qualitativas.....	196
Perspectiva sobre contributos e “utilidade” do trabalho realizado	197
<i>Perspectivar pontes, preencher vazios.</i> Hipóteses de desenvolvimento futuro do estudo da inserção profissional de diplomados em Educação Social no Ensino Superior Politécnico ..	199
Bibliografia.....	204
Anexos.....	214
Anexo I – Plano de Estudos da Licenciatura do Curso de Educação Social	215
Anexo II – Inquérito por Questionário aos Diplomados da ESES – 2001/2006	217
Anexo III – Guião de Entrevista aos Diplomados de eDucação Social	230
Anexo IV – Grelha de Análise: Entrevistas aos Diplomados de Educação Social	237
Anexo V – Guião de Entrevista aos Empregadores	242
Anexo VI – Grelha de Análise: Entrevista aos Empregadores.....	247

INDICE DE QUADROS

QUADRO 1.1 – As Questões de investigação, o objecto de estudo e as dimensões de análise empírica	30
QUADRO 1.2 – Caracterização Individual e Origem Social.....	31
QUADRO 1.3 - Formação e Percorso Académico.....	32
QUADRO 1.4 – Trajectória de Inserção Profissional	32
QUADRO 1.5 – Formação e Práticas Profissionais	33
QUADRO 1.6 – Formação Académica e Emprego: Transição e Expectativas	33
QUADRO 1.7 – Representações e Cenários de inserção Profissional	34
QUADRO 2.1 – A Inserção Profissional, Proposta de Representação do Campo de Investigação: Principais Eixos de Análise – Eixo I	73
QUADRO 2.2 – Eixo de Análise II	74
QUADRO 2.3 – Eixo de Análise III	75
QUADRO 4.1 - Estrutura da Amostra dos Inquiridos.....	111
QUADRO 5.1 – Entrevista a Diplomados e Empregadores: Selecção da Amostra dos Entrevistados	131
QUADRO 5.2 - Contextos de inserção profissional actual dos diplomados.....	142
QUADRO 5.3 – Posição dos entrevistados na instituição empregadora	143
QUADRO 5.4 – Currículo profissional antes e depois da conclusão da licenciatura	148
QUADRO 5.5 – Caracterização das diferentes experiências profissionais.....	150

Introdução Geral

1. A escolha do tema de investigação: percurso pessoal de formação e inserção profissional
2. Contexto e desafios do projecto de investigação
3. Objecto de estudo e procedimento metodológico: breve enunciação de proposta investigativa

1. A escolha do tema de investigação: percurso pessoal de formação e inserção profissional

A escolha de um tema de investigação, no âmbito do projecto de pesquisa que deu origem a esta dissertação, constituiu um momento do percurso pessoal de construção de um eixo contínuo em que se foram cruzando condições envolventes, experiências, motivações e interesses. Os motivos principais em torno dos quais se conciliou a opção temática de abordar o problema da inserção profissional do Educador Social situam-se no próprio percurso de formação e inserção profissional da autora.

Genericamente, o desenvolvimento de uma proposta de trabalho de investigação a realizar no âmbito da dissertação para o Mestrado em Ciências da Educação - «Educação e Desenvolvimento», leccionado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, prendeu-se com o interesse pessoal enquanto socióloga a exercer actividade profissional como docente do Ensino Politécnico numa Escola Superior de Educação.

A experiência docente na ESES, bem como a avaliação da pertinência investigativa da abordagem que se pretende concretizar, proporcionaram inevitavelmente a reorientação de perspectivas e opções no percurso formativo, motivando questões e hipóteses de pesquisa. Se até então o trabalho desenvolvido nos tinha permitido essencialmente problematizar o olhar sobre a escola, os actores e as dinâmicas que nela se cruzam, a nova experiência de trabalho na formação de diferentes perfis de educadores permitiu equacionar contributos para o aprofundamento de outras perspectivas em torno do fenómeno educativo.

Neste mesmo sentido, tem sido particularmente enriquecedora a actividade desenvolvida no âmbito da componente curricular de Estágio do Curso de Educação Social, sobretudo pela possibilidade de contactar com a realidade da intervenção socioeducativa face às mais diversas problemáticas e contextos.

Este curso, que confere o grau de Licenciatura, tem como objectivo proporcionar uma formação superior adequada para o desempenho de funções socioeducativas, junto de populações de diferentes níveis etários que necessitem de um acompanhamento social específico. Prevê-se ainda na formação do Educador Social o desempenho de competências no âmbito organizativo a fim de dinamizar projectos em instituições e/ou em contextos socioeducativos diversos. O plano de estudos do curso prevê estágios em instituições

adequadas ao perfil de formação exigido (Ver Anexo I).

É então neste contexto, da orientação de percursos pré-profissionalizantes de intervenção socioeducativa, que o nosso olhar se deslocou para o questionamento em torno da inserção profissional do educador social, nomeadamente para a compreensão dos processos de construção da sua identidade profissional nos contextos de intervenção socioeducativa em que se encontram inseridos profissionalmente.

Na Escola Superior de Educação de Santarém, o trabalho realizado ao nível da componente curricular de estágio do Curso de Educação Social tem-se confrontado, do nosso ponto de vista, com um conjunto de questões que rodeiam a afirmação e formação profissional dos educadores sociais. O posicionamento assumido reflecte uma tentativa de (re)colocar os problemas identificados: “por um lado, as dúvidas e incertezas que caracterizam um sentimento de insegurança explícita relativamente ao futuro profissional, por parte dos estudantes deste curso; por outro lado, a necessidade de definir uma metodologia de trabalho adequada à orientação dos estágios na sua formação na ESES” (Hamido e Mendes, 2001, p.19).

Ao longo deste trabalho, entendeu-se a componente curricular de estágio “precisamente como espaço privilegiado para concretizar a aproximação, a comunicação, entre domínios/espacos que muitas vezes se encontram distantes, proporcionando a interacção entre saberes teóricos e saberes profissionais. Os objectivos propostos centram-se nesta preocupação/intenção principal de proporcionar aos estudantes uma experiência pré-profissional, através da qual contactem com a(s) realidade(s) educativa(s) em que no futuro poderão intervir profissionalmente” (Hamido e Mendes, 2001, p.15).

Do trabalho realizado têm emergido contributos pertinentes, permitindo reconhecer toda a diversidade de contextos, de inserções profissionais e de práticas, de problemáticas e de públicos-alvo. No entanto, o balanço efectuado assume insuficiências investigativas.

2. Contexto e desafios do projecto de investigação

Envolvidos num processo de construção de um projecto de pesquisa, e interessados no aprofundamento deste fenómeno da transição entre formação inicial académica e emprego, não podemos deixar de contextualizar, de situar mais concretamente, este nosso interesse

investigativo, no sentido de completar o esforço de clarificação do nosso objecto de investigação.

O Curso de Educação Social na Escola Superior de Educação de Santarém encontra-se num momento particularmente importante da sua história e desenvolvimento. Na fase inicial, o seu surgimento procurou responder a uma abertura da escola às transformações e à complexificação do fenómeno educativo e das sociedades contemporâneas. A emergência de novas problemáticas associadas aos processos de exclusão social, nomeadamente as que respeitam a dificuldades de autonomização e integração social de populações em situação de desvantagem ou risco social, levantaram novas questões e necessidades de intervenção. Foram estas constatações que motivaram a diversificação de perfis profissionais de agentes no campo do trabalho social, em particular da intervenção socioeducativa não formal, delineando eixos privilegiados de intervenção, mas que se cruzam inevitavelmente ao nível das práticas profissionais, criando zonas de proximidade significativa.

O aparente paradoxo entre esta diversidade de perfis e a proximidade de práticas e perspectivas de intervenção colocou problemas inevitáveis à afirmação destes profissionais, quer ao nível da formação quer do mercado de trabalho. E, por isso, na história deste curso, esse período demarca todo um processo exploratório de experimentação e adequação, de descoberta e de construção de conhecimento acerca do desempenho profissional do educador social.

O momento actual parece lançar novos desafios. Em primeiro lugar, o reconhecimento destes agentes de intervenção socioeducativa parece ter outra legitimidade e aceitação, ainda que o debate sobre papéis e funções no contacto com outros perfis se mantenha como problema pertinente. Em segundo lugar, a tentativa de progressivamente encarar as preocupações, quer de docentes quer de alunos, apela à produção de conhecimento com carácter sistemático. Em terceiro lugar, o envolvimento no complexo processo de Bolonha e portanto de mobilidade no espaço europeu, face à uniformização de áreas e processos de formação, criou necessidades de desenvolvimento e reconfiguração, que carecem de outro olhar e esforço de fundamentação. Por último, em quarto lugar, a necessidade e os esforços de, ao nível do próprio contexto da escola, se reconfigurar a sua identidade enquanto instituição que abrange públicos de educadores dos campos da educação formal e da educação não formal, demarcando um salto qualitativo face ao espaço que, até a determinada altura da sua história, era ocupado pela formação de professores e educadores de infância.

No cruzamento destes dois tipos de circunstâncias - por um lado, os aspectos que decorrem dos progressos na afirmação e inserção profissional destes técnicos (nomeadamente, no que respeita aos diplomados da ESES), e por outro, a necessidade de dar resposta a questões concretas e por contornar, sobre a adequação da sua formação escolar e sobre a apropriação dos contextos e práticas de intervenção no mercado de trabalho - encontra-se o ponto de encontro com as motivações de um projecto de investigação: procurar aprofundar conhecimento sobre esses mesmos processos de inserção profissional.

3. Objecto de estudo e procedimento metodológico: breve enunciação de proposta investigativa

A problemática da inserção profissional, enquanto objecto de questionamento e análise investigativa, reúne uma importante produção de conhecimento. Não é este o momento para identificar e sistematizar perspectivas e contributos, mas parece-nos possível encontrar sentido para a proposta a desenvolver, nas “coordenadas” propostas para desenvolvimento em trabalhos recentes, em particular no que respeita à realidade portuguesa¹.

Estas pistas parecem reforçar nomeadamente a importância de prosseguir a exploração de dimensões como a caracterização das trajectórias de inserção profissional, a análise compreensiva dos sentidos e significados atribuídos na vivência desses percursos, e o aprofundamento da adequação entre a formação académica e os desempenhos no mercado de trabalho.

A opção do projecto de investigação que se pretende desenvolver é a de (re)colocar o problema da inserção profissional do educador social sob este ponto de vista: após a formação inicial académica, como se desenvolvem os processos de inserção profissional? Como se caracterizam em particular as trajectórias de inserção profissional e que sentidos são atribuídos pelos actores, particularmente no que respeita à adequação entre a formação académica e o desempenho no mercado de trabalho?

É esta a questão de partida do trabalho investigativo que nos propomos realizar e que traduz o seu objectivo principal: compreender o processo de inserção profissional dos educadores sociais a partir da análise dos percursos e dos significados que lhes são atribuídos. O nosso

¹ No momento em que nos encontramos, apenas de breve resumo de linhas orientadoras fundamentais, tomamos aqui como referência os contributos nomeadamente desenvolvidos por Mariana Gaio Alves, em diferentes trabalhos de investigação.

problema investigativo define, assim, um olhar sobre a transição para os contextos de inserção no mercado de trabalho, optando por um duplo enfoque: por um lado, as principais características identificadas nos percursos dos diplomados em Educação Social pela ESES; por outro, as representações que emergem sobre esta transição entre formação e trabalho nos contextos empregadores.

É nesse sentido que se colocam as interrogações que, num momento inicial, enunciam a nossa curiosidade investigativa (retraduzindo a intenção principal atrás delineada):

Como se caracteriza o processo de inserção profissional do educador social?

Que funções lhe são atribuídas? Que estatuto e vínculo laboral?

Que actividades são desenvolvidas pelos educadores sociais no contexto da sua prática profissional? Que papéis desempenham?

Que representações caracterizam a imagem sobre este perfil profissional nos discursos daqueles que estão envolvidos nas instituições de acolhimento?

Que sentido é atribuído por estes sujeitos à formação académica relativamente aos processos de inserção profissional? Que proximidades e/ou contrastes denotam face à experiência de formação que já concluíram?

Podemos assim dizer que estão aqui em causa fundamentalmente as seguintes dimensões de análise teórica e empírica: a trajectória académica, o percurso profissional, a relação entre formação e emprego, os espaços de acolhimento profissional, as funções atribuídas no enquadramento institucional, as representações e reconhecimento institucional sobre este perfil profissional.

Do ponto de vista metodológico, para o projecto de investigação que pretendemos formular, uma opção adequada a esta definição do objecto de estudo poderá enquadrar-se numa abordagem sociológica compreensiva, através do recurso ao cruzamento de metodologias de carácter quantitativo e qualitativo. Pondera-se, então, a intenção de cruzar diferentes técnicas: definindo como procedimento de partida a aplicação de um inquérito por questionário a diplomados do Curso de Educação Social da ESES, operacionalizar como técnica complementar e de aprofundamento o recurso à realização de entrevistas semi-directivas em contextos empregadores.

Capítulo 1 - Objecto de Estudo da pesquisa

1. Justificação da pertinência do estudo: alguns contributos para o enquadramento de questões e hipóteses de investigação
2. Objecto de estudo. Problema, campo, questão de partida e objectivos da pesquisa
3. Modelo de análise para o estudo dos processos de inserção profissional dos diplomados em Educação Social da ESES: hipóteses que se colocam e dimensões para pesquisa teórica e empírica

1. Justificação da pertinência do estudo: alguns contributos para o enquadramento exploratório de questões e hipóteses de investigação

Importa, ainda que numa etapa inicial deste estudo, não menosprezar uma questão fundamental para o desenvolvimento de qualquer processo de investigação que se pretende válido e reconhecível na comunidade científica em que se integra. Referimo-nos à necessidade de procurar justificar a pertinência da abordagem do problema em causa.

Numa fase ainda exploratória da pesquisa foi possível reunir alguns contributos que não esgotam de modo nenhum os contributos e o debate sobre a temática da entrada no mercado de trabalho dos diplomados do Ensino Superior, mas que reúnem resultados de investigação e propostas de problematização que constituem pistas relevantes para a justificação da pertinência da pesquisa a desenvolver e para a clarificação das respectivas intenções investigativas.

Efectivamente, trata-se de referências que nos ajudaram a esclarecer possíveis entendimentos sobre a relevância e actualidade de interrogar a inserção profissional dos jovens, tomando a transição no Ensino Superior Politécnico para a vida activa como problema de investigação, e focalizando perspectivas no plano nacional português e europeu sobre os percursos de empregabilidade dos licenciados.

As dificuldades de inserção dos jovens diplomados: a transição do ensino para a vida activa

Num primeiro momento de enquadramento, parece-nos importante dar relevo aqui às reflexões de Claude Trottier (2000) quando questiona precisamente o fenómeno contemporâneo das dificuldades de inserção profissional dos jovens.

Como ponto de partida enuncia-se a constatação, evidenciada a partir de diversos indicadores relativos à sua situação no mercado de trabalho, de que “l'accès à un emploi avec contrat à durée indéterminée, à temps plein et lié à la formation est nettement plus difficile qu'auparavant” Claude Trottier (2000, p.93).

A esta mudança e dificuldade está sobretudo associada a ideia da complexificação do problema da entrada no mercado de trabalho, mais concretamente do processo de transição entre a formação e o emprego, caracterizado agora por uma diversidade de percursos (o autor ilustra algumas situações possíveis, como o início da vida activa em simultâneo com a

formação inicial, o prolongamento de estudos, a alternância entre períodos de desemprego, emprego, procura de emprego ou de retorno aos estudos).

Portanto, uma das dificuldades que caracteriza esta transição respeita ao desemprego, mas não é a única. Outras dificuldades se colocam mesmo em situação de emprego, e respeitam à dificuldade em encontrar uma situação estável ou um emprego onde sejam valorizadas/aproveitadas as competências adquiridas durante a formação. A escolarização é um factor importante mas ainda assim não é garantia absoluta. Por outro lado, estas dificuldades são de carácter estrutural e prendem-se com modificações contínuas no mercado de trabalho. O autor atribui aliás um peso muito significativo a estas condições estruturais - a mundialização da economia, a reorganização do trabalho e o recurso às novas tecnologias - que obrigam a questionar a suposta inadequação do sistema educativo ao contexto produtivo Claude Trottier (2000, p.93).

Num segundo momento, referimos um projecto que, neste plano da transição para a vida activa, sugere uma proposta de avaliação dos objectivos educativos e da eficácia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico: analisar a taxa de inserção profissional dos seus diplomados e o tipo de emprego ocupado por estes últimos (Stenstrom, s.d., p.74).

Para nós, particularmente interessante é o modo como os objectivos do estudo enquadram o pressuposto de que a avaliação dos objectivos educacionais dos politécnicos pode ser concretizada através da análise do acesso dos diplomados ao mercado de trabalho e dos tipos de emprego que conseguem obter. Introduce-se inclusivamente a este propósito o conceito de “valor profissional dos politécnicos” que, como é referido, “ (...) dependerá do modo como os empregadores acolhem os diplomados e das qualidades dos próprios politécnicos” (Stenstrom, s.d., p.75).

Os objectivos principais desta pesquisa foram orientados por questões, de facto, particularmente pertinentes numa fase exploratória apenas da nossa pesquisa: como entram os diplomados dos politécnicos no mercado de trabalho? Qual é a sua posição na vida activa? Qual é a sua visão do estatuto dos politécnicos no mercado de trabalho? Ao nível dos principais resultados pudemos constatar que eles respeitam à situação profissional, ao estatuto profissional, à remuneração e ainda à avaliação pelos diplomados das suas qualificações do politécnico e do seu grau de satisfação.

A situação profissional é analisada a partir da caracterização da transição para a vida activa, em concreto da obtenção de emprego. Procurou-se, depois, identificar os factores explicativos, surgindo a idade como variável muito significativa (os mais velhos tinham mais facilidade na entrada no mercado de trabalho), seguida pela região de origem, o sexo e a experiência profissional.

Quanto à categoria estatuto profissional, ela inclui outros parâmetros: os tipos de empregos obtidos e a natureza das funções desempenhadas. Estes diplomados foram assim questionados sobre o carácter permanente ou temporário, a tempo inteiro ou parcial, bem como sobre a natureza das funções desempenhadas, tendo se encontrado variações segundo as diversas áreas profissionais e os estudos prévios.

Por outro lado, define-se a remuneração como um indicador relevante do estatuto profissional, com base na relação estatística entre o salário e o nível de educação: “São os diplomados do ensino superior ou pós universitário que recebem os salários mais elevados” (Stenstrom, s.d., p.79).

Finalmente, resumem-se neste projecto alguns resultados relativos à avaliação pelos diplomados das suas qualificações do politécnico e do seu grau de satisfação. Foi-lhes concretamente solicitado que “avaliassem o seu estatuto no mercado de trabalho e em que medida consideravam que as suas qualificações lhes conferiam vantagem ou desvantagem (...)” (Stenstrom, s.d., p.80). As respostas dividiram-se de modo quase equivalente entre a avaliação de vantagem e a de igualdade de concorrência, sendo que mais uma vez aqui a área de formação sobretudo, mas também a idade e a experiência de trabalho prévia constituíram factores explicativos importantes. Dentro desta avaliação foi ainda possível encontrar diferenças estatísticas significativas entre as áreas de formação e a satisfação com o emprego que ocupam.

Principais conclusões apresentadas e a reter, para o enquadramento e pertinência do trabalho que encetámos:

“Os resultados mostram que os diplomados finlandeses do politécnico têm sido razoavelmente bem sucedidos na entrada para a vida activa mas que a sua capacidade para encontrar um emprego duradouro e o tipo de posto de trabalho variam em função das diversas áreas profissionais. Entre os factores que determinam o êxito da inserção profissional destes diplomados, a área de formação surge como uma das mais importantes que afectam a sua inserção na vida activa.”

“Os resultados do estudo também confirmam a estreita ligação entre a formação e o mercado de trabalho.”

“Ao analisar os resultados, não devemos esquecer que cobrem um período muito curto entre a conclusão dos estudos por parte dos diplomados e a sua entrada no mercado de trabalho e que os inquiridos eram a primeira geração dos estudantes do politécnico na Finlândia” (Stenstrom, s.d., p.81).

A análise dos percursos de empregabilidade

Finalmente, encontramos propostas de reflexão sobre a empregabilidade dos diplomados do Ensino Superior, para a qual reportam questões associadas aos fenómenos da globalização e da convergência europeia, com a análise de alguns indicadores comparativos nos países da União Europeia, e também dos factores de empregabilidade dos diplomados em Portugal.

Estes contributos tendem a apresentar uma proposta de diagnóstico da problemática contemporânea da educação fortemente associada à relação formação e emprego: “O século XIX, num contexto de grande expansão industrial e de desenvolvimento social, consagrou o direito de todos à educação básica; o século XX para responder às novas exigências económicas e técnicas, consagrou o direito à educação permanente e desenvolveu o conceito de aprendizagem ao longo da vida; o debate educativo do século XXI está reunido em torno dos desafios da globalização e do confronto entre sistemas de ensino, qualificações académicas e competências profissionais.” (Gonçalves *et al.*, 2006, p.99).

A partir daqui, pudemos cruzar contributos que exploram a tentativa de levantamento das principais questões e de sistematização de coordenadas no que respeita à discussão sobre esta relação entre produtividade, qualificação e competência na actualidade. Esta questão coloca-se com maior pertinência a partir do momento em que se reconhece a necessidade de repensar a formação geral e contínua face à persistência, em particular nos países da Europa, do problema do desemprego de jovens escolarizados e mesmo diplomados do Ensino Superior (Gonçalves *et al.*, 2006, p.99).

Numa perspectiva histórica sobre as últimas décadas, podemos caracterizar a evolução deste confronto: nos anos 60 discute-se e denuncia-se o significado da insuficiência da educação escolar básica para a integração pessoal e profissional na vida activa (Delors, 1996; Faure, 1974 cit. por Gonçalves *et al.*, 2006, p.99); nos anos 70, assiste-se ao aprofundamento da reflexão sobre o alcance da educação e ao reforço da relação entre educação e progresso social; finalmente, nos anos 90, alargam-se os objectivos educativos “aprender a conhecer;

aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p.77, cit. por Gonçalves *et al.*, 2006, p.100). Como problemática transversal, a actualização do conhecimento e o desemprego dos diplomados, torna-se uma das prioridades da União Europeia e das respectivas políticas educativas: “Novas orientações estão consignadas em vários documentos conjuntos: Declaração de Bolonha (1999), Comunicado de Praga (2001) e Comunicado de Berlim (2003) onde se reforçam objectivos da construção de um espaço europeu de mobilidade e empregabilidade dos estudantes do Ensino Superior e da necessidade de reforçar a competitividade dos sistemas de Ensino Superior europeu face ao contexto da globalização” (Gonçalves *et al.*, 2006, p.100).

Alguns dados comparativos

Importante salientar aqui também o significado atribuído a bases de dados internacionais como as da UNESCO, da OCDE e da Comissão Europeia, que fornecem dados sobre a situação da formação e emprego, e permitem estabelecer algumas comparações (ainda que sobre a ressalva de que os sistemas de Ensino Superior permanecem bastante heterogéneos).

Uma das primeiras conclusões, é inevitável e de carácter quantitativo: o aumento significativo das taxas de frequência do Ensino Superior a nível europeu (Eurostudent, HIS, 2005), e a nível internacional (UNESCO, 1998 cit. por Gonçalves *et al.*, 2006, p.100). De notar que no caso de Portugal esta tendência segue no entanto “ritmos relativamente mais lentos dos que se verificam noutros contextos, colocando o país numa posição ainda distante da média europeia” (Martins *et al.*, 2005, p.9).

Para esta análise, são também importantes os resultados de projectos de investigação europeus, sendo que a análise que encontrámos sobre experiências relevante foi importante para o reconhecimento da visibilidade e pertinência social e científica das nossas questões de investigação.

Encontramos ainda a relevância da continuidade e aprofundamento deste tipo de análises e da constituição de bases de dados no contexto europeu, onde desde os anos 60, em alguns países se sistematizam dados relativos aos alunos dos vários ciclos e onde se observam as relações entre formação e inserção profissional.

Para esta análise alguns autores apelam à necessidade de reflectir sobre três questões fundamentais: o papel e responsabilidade das universidades, as suas relações com o mercado

de trabalho e as expectativas dos trabalhadores (Gonçalves *et al.*, 2006). De facto em torno destas questões e dos contributos de alguns autores e estudos desenvolvidos, clarifica-se e fundamenta-se a pertinência de compreender o problema da inserção profissional de diplomados do Ensino Superior e o alcance da relação com os processos e instituições formadoras.

A este propósito, merecem destaque, pelas perspectivas que avançam relativamente a esta relação, posicionamentos dos quais emerge a atribuição de novos papeis para as instituições de formação no Ensino Superior, face à necessidade de responder quer às expectativas dos estudantes quer às necessidades do mercado de trabalho, nomeadamente no que toca à empregabilidade e à investigação para o desenvolvimento.

Foi-nos possível registar algumas questões e recomendações que ajudam a justificar e enquadrar, no nosso ponto de vista, a pertinência científica, mas também política e social, da investigação e formação desenvolvida no contexto do Ensino Superior. De entre estas salientaríamos, em coerência com as nossas preocupações de investigação:

- o reconhecimento da visibilidade política (decorrente das Declarações de Sorbonne em 1998 e de Bolonha em 1999) e relevância social associadas à reflexão e investigação sobre as relações das universidades com o mercado de trabalho, em particular para as questões da adequação da formação e da empregabilidade, face à “massificação do Ensino Superior e à rápida evolução do mercado de emprego” (Gonçalves *et al.*, 2006);

- a promoção junto dos estudantes de mais oportunidades de familiarização com o mundo do trabalho;

- a integração das expectativas dos empregadores, que colocam o ênfase “nas capacidades e competências transversais necessárias à maioria dos novos postos de trabalho²”, através de programas de estudo que “combinem aquilo que se designa de qualidade académica com factores de empregabilidade duradoura” (Gonçalves *et al.*, 2006).

- a preocupação crescente com a inserção profissional dos estudantes, que se reflecte nas experiências em desenvolvimento da criação de gabinetes de apoio a este tipo de actividade. Segundo os autores, integram uma variedade de tarefas de formação, informação e investigação sobre saídas profissionais (Gonçalves *et al.*, 2006).

A adequação dos cursos às necessidades dos empregadores procura-se, então, a partir de indicadores como: “o tempo de espera para admissão a estágio e/ou ao primeiro emprego, a

² Os autores associam aqui “capacidades de natureza superior, a disciplina e o rigor de pensamento” (cit. por Gonçalves *et al.*, 2006, p.105).

taxa de empregabilidade, a resposta do primeiro emprego às expectativas dos licenciados, a adequação dos conhecimentos adquiridos durante o curso às exigências do mercado de trabalho, as expectativas de progressão na carreira, a influência da classificação final do curso no tempo de espera para o primeiro emprego e no tipo de emprego, etc.” (Gonçalves *et al.*, 2006).

Para este campo de análise proposto os autores destacam dados de estudos realizados em Portugal por alguns organismos: o Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P., 2004); o Observatório da Ciência e Ensino Superior (OCES, 2004); e o Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior (ODES, 2002).

Aproveitamos para salientar aqui também: na investigação de âmbito nacional o trabalho coordenado por Escária (2006 cit. por Alves, N., 2008, p.295); nos estudos produzidos em estabelecimentos de ensino superior em contextos particulares, os estudos sobre a inserção profissional dos licenciados da Universidade de Coimbra (Serviços Académicos/UC, 1997), da Universidade de Aveiro (Arroteia e Martins, 1998; Martins *et al.*, 2002), da Universidade de Lisboa (Alves, N. 2000, 2005) e o estudo dos licenciados pelos estabelecimentos de ensino da região do Algarve (Romão, 2004).

São ainda de referir os estudos efectuados aos diplomados de um ou mais cursos, mas nunca à totalidade dos diplomados do estabelecimento de ensino, como é o caso dos estudos desenvolvidos por Gonçalves (2000, 2001) e Marques (2006) na Universidade de Braga, por Lourenço e Mendes (1999, 2002) no Instituto Superior Técnico, por Vieira e Santos (2001) na Universidade de Évora, por Cândido *et al.*, (2004) na Universidade do Algarve e por Alves, M. (1998, 2003) na Faculdade de Ciências e de Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (cit. por Alves, N. 2008, pp. 296-299)³.

Para a discussão que pretendemos desenvolver neste projecto de investigação em torno da entrada no mercado de trabalho de alunos diplomados pelo ensino superior politécnico, emergem deste esforço de enquadramento da respectiva pertinência “pistas” que nos parece pertinente considerar para o enquadramento que pretendemos a partir de uma instituição de

³ No caso concreto do contexto regional de Santarém encontrámos referências relativas ao estudo das motivações e escolhas na procura do Ensino Superior Politécnico em Santarém (Urbano, 2005) e, mais recentemente uma análise dos processos de transição dos estudantes do Instituto Politécnico de Santarém do Ensino Secundário para o Superior (Martins e Campos, 2006).

formação do Ensino Superior. É uma tendência transversal que encontramos e na qual nos reconhecemos coloca ênfase em dois pressupostos fundamentais: uma perspectiva holística sobre a formação no Ensino Superior e a integração da preocupação com o posicionamento face à transição para o mercado de trabalho na própria concepção da missão das instituições de formação.

2. Objecto de estudo. Problema, campo, questão de partida e objectivos da pesquisa

No Ensino Superior, a chegada ao final de uma etapa de formação escolar coloca inevitavelmente ênfase sobre a questão da entrada no mercado de trabalho. A preocupação e discussão sobre o perfil e perspectivas de formação nos subsistemas universitário e politécnico não tem deixado de parte a necessidade de compreender a análise das trajectórias académicas e dos percursos de (in)sucesso escolar, bem como dos perfis de competências que se promovem na formação.

O problema da inserção profissional após a formação inicial académica, leva inevitavelmente ao questionamento em torno das relações entre formação e emprego, em particular à necessidade de aprofundar a reflexão sobre a importância da formação e a relevância da dimensão profissionalizante.

No quadro do Ensino Superior em geral, e do Politécnico em particular, o processo de reconfiguração no contexto das premissas de Bolonha, leva ainda mais longe esta exigência de aproximar estes dois universos da formação e do emprego. Por isso mesmo, ganha pertinência e visibilidade a preocupação com a entrada no mercado de trabalho, no sentido de identificar aspectos transversais e/ou particulares que atravessam este processo de transição.

Entre estes aspectos, levantam-se dúvidas e incertezas relativamente às circunstâncias que acompanham os percursos de inserção profissional dos diplomados no que toca às dificuldades experimentadas, às práticas e representações que as envolvem. Por outro lado, há ainda que considerar também nestes cenários de integração profissional, quer os contextos e as condições estruturais emergentes no mercado de trabalho, quer as representações que aí se desenvolvem e predominam sobre a formação superior politécnica, com particular relevo para o problema da adequação entre formação e mercado de trabalho.

Chegados a este momento da reflexão sobre os contornos da construção do nosso objecto científico não podemos deixar de problematizar a reflexão que aqui desenvolvemos de um ponto de vista investigativo.

A questão que agora se nos coloca é precisamente, a de fazer a transição heurística do plano da visibilidade e pertinência social para o da problematização investigativa (Canário, 1995). Por outras palavras, como equacionar este problema social enquanto problema de investigação?

Como aprofundaremos num momento posterior, o movimento de mudança nas concepções sobre educação e desenvolvimento tem sido acompanhado nas abordagens das ciências sociais por um aprofundamento epistemológico que tem inevitavelmente reflexos ao nível da actividade investigativa. Em particular, nas ciências da educação, a emergência e desenvolvimento da abordagem sistémica veio proporcionar novos fundamentos epistémicos dos quais emerge a construção do objecto científico (Canário, 1995).

Face ao princípio sistémico de que todos os processos sociais podem ser considerados como fenómenos sociais totais, aos quais está implícita uma pluralidade de dimensões, temos que assumir que são múltiplas as formas possíveis de focalizar e de empreender uma leitura sociológica dos mesmos. Neste sentido, o caminho a percorrer para uma definição mais concreta do *objecto de estudo* em causa - a transição entre formação inicial académica e mercado de trabalho - implica, neste momento do processo de pesquisa, o enunciar de um conjunto de questões que constituam um primeiro esforço de focalização.

O problema por nós equacionado, nesta pesquisa, é o de compreender como se desenvolvem, após a formação inicial académica, os processos de inserção profissional. Como se caracterizam as trajectórias de inserção profissional e que sentidos são atribuídos pelos actores, particularmente no que respeita à adequação entre a formação académica e o desempenho no mercado de trabalho?

É esta *a questão de partida* do trabalho investigativo que nos propomos realizar e que traduz o seu *objectivo principal*: compreender o processo de inserção profissional dos educadores sociais a partir da análise dos percursos e dos significados que lhes são atribuídos. O nosso problema investigativo define, assim, um olhar sobre a transição para os contextos de inserção no mercado de trabalho, optando por um duplo enfoque: por um lado, as principais

características identificadas nos percursos dos diplomados em Educação Social pela ESES; por outro, as representações que emergem sobre esta transição entre formação e trabalho nos contextos empregadores.

Para um esclarecimento mais preciso do ponto de vista em que nos colocamos interessa desmontar de algum modo a abrangência desta questão de que partimos, concretizando as questões que, por agora se nos suscitam:

- ▶ Como se caracteriza do ponto de vista social a condição destes diplomados? É possível encontrar regularidades quanto aos contextos familiares e sócio económicos? Até que ponto é possível conhecer a implementação regional e nacional do Curso?
- ▶ Como se caracterizam as trajectórias académicas dos diplomados em Educação Social? Em primeiro lugar, qual é a importância atribuída ao ingresso no Ensino Superior, e até que ponto a frequência do Curso é uma escolha coincidente com as prioridades e motivações individuais? Em segundo lugar, como se caracterizam os processos de escolarização e formação quanto ao desenvolvimento e conclusão dos estudos? E que peso têm aspectos condicionantes de ordem socioeconómica, como a necessidade de recurso a apoios sociais e/ou a entrada prévia no mercado de trabalho?
- ▶ Como se caracterizam os percursos profissionais dos educadores sociais, bem como a respectiva situação profissional na actualidade? Que circunstâncias de tempos e meios envolvem a entrada no mercado de trabalho? Existem dificuldades na obtenção de um primeiro emprego, e até que ponto a proximidade ao perfil de qualificações obtido é imediata? É possível encontrar regularidades no tipo de obstáculos que se colocam? Estas situações, quanto ao tipo de emprego nomeadamente, caracterizam-se por percursos de estabilidade, ou pelo contrário, evidenciam experiências de adaptação diversificadas e de mudança frequente?
- ▶ Quais as principais representações sobre a relação entre formação e emprego? Como é avaliada esta relação pelos próprios e pelas entidades empregadoras? Que exigências e desafios, quanto a capacidades e conhecimentos, se têm colocado no decurso dos desempenhos profissionais? E que proximidade se identifica relativamente ao Curso frequentado e aos saberes aí adquiridos?

- Que sentido é atribuído por estes sujeitos à formação académica relativamente aos processos de inserção profissional? Que proximidades e/ou contrastes denotam face à experiência de formação que já concluíram?
- Como podemos caracterizar os cenários de inserção profissional? Que actividades são desenvolvidas pelos educadores sociais no contexto da sua prática profissional? Que papéis desempenham e que funções lhe são atribuídas? Que estatuto e vínculo laboral?
- Em que tipo de instituições estão os educadores sociais integrados profissionalmente e que representações caracterizam a imagem sobre este perfil profissional nos discursos daqueles que estão envolvidos nestas entidades empregadoras?

O equacionamento destas questões constitui um ponto de partida que é já, de alguma forma, interpretativo, na medida em que ao apontar alguns vectores de reflexão e problematização, delimita o ponto de vista em que nos colocamos. No seguimento desta delimitação investigativa importa agora concretizar os objectivos que nos propomos atingir, e que decorrem da reflexão que temos vindo a desenvolver.

O *objectivo central* desta pesquisa é, dizíamos atrás, o de procurar compreender estes processos de inserção profissional dos educadores sociais, a partir da análise dos respectivos percursos de inserção no mercado de trabalho, bem como dos significados expressos nos contextos de trabalho pelos próprios sujeitos e pelos responsáveis pelo seu emprego.

Mas esta intenção principal agrega um conjunto de intenções mais vasto (que a seguir representaremos), a apoiar uma finalidade abrangente que se espera que possa responder a alguns desafios que se colocam no campo específico da investigação, como atrás contextualizámos, da inserção profissional de diplomados do Ensino Superior Politécnico, numa área de formação também particular que é a da Educação Social.

Entre esses desafios damos aqui ênfase à vontade de contribuir para o aprofundamento de recursos empíricos e teóricos que permitam, apoiar a missão e actividade de formação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, nomeadamente:

- acompanhar os progressos na afirmação e inserção profissional destes técnicos;

- dar resposta às questões que se levantam quanto à adequação da sua formação escolar académica;
- compreender os processos de apropriação dos contextos e práticas de intervenção no mercado de trabalho.

QUADRO 1.1

AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO, O OBJECTO DE ESTUDO E AS DIMENSÕES DE ANÁLISE EMPÍRICA

QUESTÃO DE PARTIDA	OBJECTO DE ESTUDO	DIMENSÕES DE ANÁLISE
Como se desenvolvem, após a formação inicial académica, os processos de inserção profissional? Como se caracterizam as trajectórias de inserção profissional e que sentidos são atribuídos pelos actores, particularmente no que respeita à adequação entre a formação académica e o desempenho no mercado de trabalho?	O processo de inserção profissional dos educadores sociais: os percursos e os significados que lhes são atribuídos. A transição para os contextos de inserção no mercado de trabalho: por um lado, as principais características identificadas nos percursos dos diplomados em Educação Social pela ESES; por outro, as representações que emergem sobre esta transição entre formação e trabalho nos contextos empregadores	A trajectória académica, o percurso profissional, a relação entre formação e emprego, os espaços de acolhimento profissional, as funções atribuídas no enquadramento institucional, as representações e reconhecimento institucional sobre este perfil profissional.

3. Modelo de análise para o estudo dos processos de inserção profissional dos diplomados em Educação Social da ESES: hipóteses que se colocam e dimensões para pesquisa teórica e empírica

Após o esforço de sistematização das principais tendências que envolvem a construção do campo da problemática da inserção profissional, bem como das questões teóricas que se colocam à investigação do(s) problema(s) que procuramos focar neste estudo, parece-nos neste momento possível reconfigurar o quadro proposto para a orientação da abordagem que se pretende.

Retomamos para isso inevitavelmente as questões e objectivos da investigação, no sentido de articular a enunciação de hipóteses explicativas que permitam elucidar vectores para a análise teórica e empírica que se pretende.

Assim, tomámos até aqui como problema de investigação os processos de transição entre a formação inicial académica e a inserção profissional de diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico (no caso da ESES), delimitando o nosso objecto de estudo: as trajetórias de inserção profissional e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, diplomados e empregadores, em particular a avaliação que fazem da adequação entre formação académica e o desempenho no mercado de trabalho.

Em consonância propusemo-nos o objectivo de compreender estes processos de inserção profissional dos educadores sociais, a partir da análise dos respectivos percursos de inserção no mercado de trabalho, bem como dos significados expressos nos contextos de trabalho pelos próprios sujeitos e pelos responsáveis pelo seu emprego.

Para uma outra visualização da clareza e coerência interna do fio condutor do estudo dos processos de inserção profissional dos diplomados em Educação Social da ESES, optamos por apresentar a seguir esquematicamente uma proposta da representação do modelo de análise que enquadra a investigação.

Reconfiguração da pesquisa teórica e empírica: modelo de análise, delimitação do objecto de estudo ⁴

QUADRO 1.2
CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL E ORIGEM SOCIAL

Questões de Investigação	Objectivos	Dimensões de Análise
► Como se caracteriza do ponto de vista social a condição destes diplomados? É possível encontrar regularidades quanto aos contextos familiares e sócio económicos? Até que ponto é possível conhecer a implementação regional e nacional do Curso?	► Caracterização individual e social dos Diplomados	I Origem Social, Escolaridade, Género e Idade

⁴ Note-se que a representação procura em cada quadro delimitar focos do objecto de estudo para a investigação, procurando numa leitura horizontal proporcionar a ligação entre questões de investigação, objectivos e dimensões de análise.

QUADRO 1.3
FORMAÇÃO E PERCURSO ACADÉMICO

Questões de Investigação	Objectivos	Dimensões de Análise
<p>► Como se caracterizam as trajetórias académicas dos diplomados em Educação Social? Em primeiro lugar, qual é a importância atribuída ao ingresso no Ensino Superior, e até que ponto a frequência do Curso é uma escolha coincidente com as prioridades e motivações individuais? Em segundo lugar, como se caracterizam os processos de escolarização e formação quanto ao desenvolvimento e conclusão dos estudos? E que peso têm aspectos condicionantes de ordem socioeconómica, como a necessidade de recurso a apoios sociais e/ou a entrada prévia no mercado de trabalho?</p>	<p>► Identificação das motivações e critérios para frequência do Ensino Superior e de escolha do Curso de Educação Social;</p> <p>► Caracterização do percurso académico no ensino superior politécnico no curso de Educação Social na ESES;</p> <p>► Percepção da avaliação da formação académica no curso de Educação Social da ESES;</p> <p>► Obtenção de informação sobre aproveitamento académico.</p>	<p>II</p> <p>Trajectória Académica no Ensino Superior Politécnico</p>

QUADRO 1.4
TRAJECTÓRIA DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Questões De Investigação	Objectivos	Dimensões De Análise
<p>► Como se caracterizam os percursos profissionais dos educadores sociais, bem como a respectiva situação profissional na actualidade? Que circunstâncias de tempos e meios envolvem a entrada no mercado de trabalho? Existem dificuldades na obtenção de um primeiro emprego, e até que ponto a proximidade ao perfil de qualificações obtido é imediata? É possível encontrar regularidades no tipo de obstáculos que se colocam? Estas situações, quanto ao tipo de emprego nomeadamente, caracterizam-se por percursos de estabilidade, ou pelo contrário, evidenciam experiências de adaptação diversificadas e de mudança frequente?</p>	<p>► Caracterização do percurso de inserção profissional dos Educadores Sociais formados na ESES desde a conclusão do curso até à entrada no mercado de trabalho;</p> <p>► Caracterização do momento de entrada no mercado de trabalho.</p> <p>► Caracterização da trajectória de inserção profissional;</p>	<p>III</p> <p>Relação entre Educação e Emprego: Trajectória de Inserção Profissional</p>

QUADRO 1.5
FORMAÇÃO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Questões De Investigação	Objectivos	Dimensões De Análise
<p>► Quais as principais representações sobre a relação entre formação e emprego? Como é avaliada esta relação pelos próprios e pelas entidades empregadoras? Que exigências e desafios, quanto a capacidades e conhecimentos, se têm colocado no decurso dos desempenhos profissionais? E que proximidade se identifica relativamente ao Curso frequentado e aos saberes aí adquiridos?</p>	<p>► Avaliação da adequação entre formação académica do curso de Educação Social ministrada na ESES e desempenhos no mercado de trabalho;</p> <p>► Identificação de proximidades e/ou contrastes face à experiência de formação académica concluída;</p> <p>► Representação da dimensão da formação profissionalizante na formação académica;</p> <p>► Reconhecimento de exigências e desafios de qualificações na actividade profissional.</p>	<p>IV</p> <p>Relação entre Educação e Trabalho: Práticas Profissionais</p>

QUADRO 1.6
FORMAÇÃO ACADÉMICA E EMPREGO: TRANSIÇÃO E EXPECTATIVAS

Questões de Investigação	Objectivos	Dimensões de Análise
<p>► Que sentido é atribuído por estes sujeitos à formação académica relativamente aos processos de inserção profissional? Que proximidades e/ou contrastes denotam face à experiência de formação que já concluíram?</p>	<p>► Compreensão da vivência da transição entre formação inicial académica e mercado de trabalho.</p> <p>► Avaliação da importância atribuída ao diploma escolar.</p> <p>► Identificação de representações e expectativas sobre a inserção profissional.</p>	<p>V</p> <p>Vivência da Transição entre Educação e Trabalho/Emprego</p>

QUADRO 1.7
REPRESENTAÇÕES E CENÁRIOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Questões de Investigação	Objectivos	Dimensões de Análise
<p>► Como podemos caracterizar os cenários de inserção profissional? Que actividades são desenvolvidas pelos educadores sociais no contexto da sua prática profissional? Que papéis desempenham e que funções lhe são atribuídas? Que estatuto e vínculo laboral?</p> <p>► Em que tipo de instituições estão os educadores sociais integrados profissionalmente e que representações caracterizam a imagem sobre este perfil profissional nos discursos daqueles que estão envolvidos nestas entidades empregadoras?</p>	<p>► Caracterização da actual situação profissional;</p> <p>► Conhecimento do cenário de inserção profissional: contexto empregador, práticas profissionais e representações sobre o Educador Social;</p> <p>► Avaliação de necessidades de formação.</p>	<p>VI</p> <p>Inserção Profissional</p> <p>Actual</p>

A análise bibliográfica que fizemos dos principais autores e contributos que têm protagonizado a configuração do quadro teórico de perspectivas de análise permite, parecidos, sustentar a afirmação de hipóteses para a pesquisa a encetar. O exercício de análise bibliográfica em que procurámos agregar um conjunto de propostas que dão visibilidade a diferentes perspectivas possíveis sobre este mesmo problema da inserção profissional, ajuda-nos a situar a perspectiva que privilegiamos, e a dar conteúdo à afirmação dos “cenários” – leia-se *hipóteses compreensivas* - possíveis para a realidade que vamos estudar.

De facto, a nossa opção é a de enquadrarmos esta pesquisa num dos principais eixos de análise conceptual no campo da problemática em estudo, conforme procuraremos representar posteriormente na configuração do quadro teórico da pesquisa, inspirada em autores que foram fazendo a retrospectiva histórica e científica do campo: os percursos de formação, trajectórias e estratégias de inserção dos indivíduos (Trottier, 1999).

O sentido que encontrámos para esta localização não ignora porém dois pressupostos que são aceites na discussão teórica em causa, como argumentaremos também: primeiro que esta opção não encerra em si mesma a exclusividade de caminhos possíveis para a investigação neste campo; segundo que a perspectiva em que nos situamos é ela própria atravessada por planos de focagem diversos mas que se cruzam e complementam.

Quer isto dizer que para a afirmação das hipóteses que a seguir apresentamos contam propostas de abordagem apresentadas por autores diferentes e que integram perspectivas e dimensões de análise particulares distintas.

O *referencial de hipóteses* de que partimos relativamente à questão de partida da investigação assenta num conjunto de pressupostos teóricos que têm vindo a emergir da investigação produzida neste campo, e que sustentam que:

- a inserção profissional é um processo complexo e passível de uma diversidade de desenvolvimentos;
- existem, no entanto, um conjunto de condições estruturais transversais nas sociedades contemporâneas que colocam desafios e obstáculos comuns ao desenvolvimento desses processos;
- neste processo a relevância da trajectória académica e de formação, não exclui a importância de uma multiplicidade de factores igualmente condicionantes, entre os quais se destacam a empregabilidade, a correspondência entre formação e emprego e a experiência de socialização profissional;
- a inserção profissional é assim um processo de construção social, e os percursos dos diplomados resultam do confronto entre recursos e estratégias face a circunstâncias particulares contextuais e condições transversais estruturais.

No caso em estudo estes pressupostos aplicam-se a um campo concreto de investigação que coloca o problema da inserção profissional no caso de jovens que obtiveram o diploma académico no Ensino Superior Politécnico, numa área de formação específica que é a Educação Social. Esta circunstância leva-nos a ponderar, num plano que nos parece ser particularmente relevante para a pertinência do trabalho a realizar, um conjunto de *hipóteses associadas*:

- No desenvolvimento dos percursos profissionais dos jovens diplomados no Ensino Superior Politécnico em Educação Social têm particular relevância os recursos que se apresentam no acesso ao emprego, sendo que entre estes a dimensão da formação profissionalizante ganha um significado importante, quer para os diplomados quer para os empregadores;
- Estes percursos serão caracterizados também por regularidades ao nível de condicionalismos associados à situação social e familiar que envolve os públicos formados na ESES;
- Esta dimensão da origem social reflecte-se ainda nos sentidos e significados, nas representações e expectativas que orientam as estratégias nos projectos de formação e emprego destes diplomados;

- A avaliação da adequação entre a formação e competências dominadas pelos diplomados e os desafios que se colocam no âmbito das práticas profissionais está associada à evolução do perfil de formação do Curso de Educação Social na ESES e de ao próprio processo de socialização profissional, de afirmação e reconhecimento da identidade profissional dos mesmos.

Capítulo 2 – Da construção da problemática

1. Enquadramento teórico e conceptual das perspectivas sobre educação/formação
 - 1.1. Educação e desenvolvimento: transformação socioeconómica e perspectivas emergentes
 - 1.2. Relevância do factor conhecimento: uma proposta de problematização
 - 1.3. Da educação escolar à educação formação: escolaridade e desigualdades sociais
2. A inserção profissional: problemática e perspectivas teóricas, um campo de investigação
 - 2.1. A problemática da inserção profissional: perspectivas teóricas e abordagens disciplinares de um campo conceptual em construção
 - 2.2. A complexificação do conceito de inserção profissional
 - 2.2.1. Jean Vincens, a teoria da procura de emprego e do funcionamento do mercado de trabalho. A inserção profissional, um processo de estabilização no mercado de trabalho?
 - 2.2.2. Claude Trottier, Louise Laforce e Renée Cloutier: as representações dos diplomados sobre a inserção profissional, um processo de socialização profissional?
 - 2.2.3. Claude Dubar: a inserção profissional, uma construção social? Conjuntura social e estratégias dos actores.
3. A ampliação do campo da inserção profissional
 - 3.1. A emergência de um campo de investigação: A sociologia da educação e a questão da inserção profissional
 - 3.2. A afirmação de um campo de pesquisa e a proliferação de estudos: pistas para a delimitação do objecto de estudo, das dimensões de análise e dos pressupostos metodológicos
 - 3.3. Dimensões para a análise teórica e empírica: relações entre educação e emprego e educação e trabalho
4. Inserção profissional de diplomados em Educação Social e o Ensino Superior Politécnico
 - 4.1. Educadores Sociais: questões de formação e inserção profissional
 - 4.2. O Ensino Superior Politécnico: a criação da licenciatura em Educação Social na ESES

1. Enquadramento teórico e conceptual das perspectivas sobre educação/formação

O título “Trajectórias e cenários de inserção profissional de diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico” remete-nos, de algum, modo para a focagem com que queremos delimitar a abordagem do objecto de estudo.

O nosso objecto de estudo, definido como vimos até aqui como o problema da transição dos diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico para os contextos de inserção no mercado de trabalho, aponta um duplo enfoque: as características dos percursos de entrada na vida activa dos diplomados; e as representações que emergem sobre esta transição entre formação e emprego nos contextos empregadores.

Na abordagem da problemática em causa, interessa-nos compreender:

- como se caracterizam os percursos de transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior;
- como é avaliada a adequação entre a formação académica adquirida e a integração no mercado de trabalho.

Se pelo esclarecimento do tema de investigação escolhido e pela fundamentação das interrogações que para já se colocam, bem como pela definição dos objectivos propostos, se procurou fazer um esforço, ainda que inicial, de delimitação do objecto de estudo, importa agora enquadrá-lo nas problemáticas que o contornam, isto é, nos limites teóricos que contextualizam as questões levantadas. Por outras palavras, trata-se de reconverter teoricamente as questões lançadas, focalizando as dimensões de análise que parecem estar aqui em causa.

Se tomarmos assim como objecto de estudo “a transição para os contextos de inserção no mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior Politécnico”, assumimos que enfatizamos, num primeiro momento, as seguintes dimensões de análise teórica e empírica:

- as trajectórias de inserção profissional;
- a adequação entre a formação académica politécnica e os desempenhos no mercado de trabalho.

Como referem os autores do *«Livro Branco» sobre a educação e a formação*, “A mundialização das trocas, a globalização das tecnologias e, sobretudo o advento da sociedade

da informação aumentaram as possibilidades de acesso dos indivíduos à informação e ao saber. Mas, ao mesmo tempo, todos estes fenómenos arrastam consigo uma modificação das competências adquiridas e dos sistemas de trabalho. Para todos, esta evolução fez aumentar a incerteza; para alguns criou situações de exclusão intoleráveis” (Comissão Europeia, 1995, p.16).

Neste novo contexto, as dificuldades e insuficiências formativas revelam a incapacidade de adaptação a um estado de incerteza permanente e à rapidez da mutação económica e social que se reconhece na evolução das sociedades. Daí que se avance no sentido de reconhecer que, dado o ritmo dinâmico dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processo de construção, cuja prossecução ultrapassa necessariamente os limites dos sistemas formais de ensino.

Na reflexão sobre esse tema imenso que constitui a educação /formação tem vindo a ganhar relevância uma tendência de abordagem que procura equacionar essa problemática global a partir do questionamento em torno da relação entre os sistemas de educação/formação, os processos de desenvolvimento social, e os contextos económico-sociais abrangentes.

Este posicionamento é visível ao nível de algumas instâncias políticas e intergovernamentais, como é o caso da União Europeia, através da produção de documentos de diagnóstico e de orientação política, mas é também aprofundado no contexto da comunidade científica das ciências sociais. Em particular, também no campo das ciências da educação emerge uma perspectiva que a partir do aprofundamento teórico da abordagem sistémica revela novos fundamentos e implicações.

Começamos, então, por abordar a evolução nas perspectivas sobre educação/formação e desenvolvimento social, contextualizando-a nas transformações sociais envolventes, procurando de seguida reflectir uma proposta de problematização dos contornos que assume a contextualização dos sistemas de educação/formação na sociedade contemporânea.

1.1. Educação e desenvolvimento: transformações socioeconómicas e perspectivas emergentes

A definição da educação enquanto investimento que assegura rendimento futuro remonta às abordagens desenvolvidas, no campo da economia, a partir da teoria clássica. A corrente

neoclássica veio posteriormente introduzir algumas reformulações a este tipo de conceptualização.

As abordagens desenvolvidas neste quadro teórico evoluíram no sentido de colocar em evidência a articulação entre educação e produtividade: “A educação constitui-se num dos elementos determinantes para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, do rendimento dos indivíduos e das respectivas famílias, ao mesmo tempo que é conceptualizada como um bem de investimento passível de ser rendibilizado, a médio prazo, no mercado de trabalho” (Alves, N., *et al.*, 1996, p.34).

É neste contexto que se desenvolve a *Teoria do Capital Humano*, perspectiva que acrescenta a esta correspondência entre educação e produtividade dois desenvolvimentos. Por um lado, a preocupação com o papel da educação na aquisição de competências determinantes para a produtividade; por outro lado, a predominância em estratégias de recrutamento baseadas nos resultados escolares e respectivos diplomas.

A emergência de uma concepção que tendia a associar o desenvolvimento ao crescimento económico esteve na origem de uma perspectiva que fundamentava as relações entre educação e desenvolvimento a partir do estabelecimento de uma estreita ligação entre o nível educativo dos trabalhadores e a sua produtividade, concepção que tendia a identificar educação com escolarização. Daí que se tenha enraizado, paralelamente, a ideia de que o esforço de investimento na escolarização constituiria um factor decisivo no desenvolvimento das sociedades.

No entanto, estas concepções mostraram-se incapazes de explicar as desigualdades que permaneciam, para determinados grupos sociais, no mercado de trabalho, ainda que fossem portadores de um mesmo nível de habilitações escolares.

É precisamente no sentido de explicar estas desigualdades que atravessam os sistemas educativos e de emprego que surge um novo quadro conceptual, que se distancia das abordagens funcionalistas e da ideia da existência de trabalho homogéneo (Alves, N., *et al.*, 1996, p.34). Para estas perspectivas emergentes, pelo contrário, os mercados de trabalho são estruturalmente segmentados e hierarquizados, produzindo e reproduzindo as desigualdades sociais.

Algumas destas abordagens vieram, inicialmente, centrar a sua análise nos processos e nas políticas de funcionamento do mercado de trabalho, nomeadamente de recrutamento e de acesso a oportunidades de emprego. A educação e o capital humano desempenham aqui um papel menos relevante, considerando-se que são as origens sociais o elemento mais determinante, quer nos percursos escolares, quer no acesso ao emprego.

As interpretações marxistas do sistema capitalista levaram mais longe estes pressupostos, identificando processos de socialização reprodutores de desigualdades sociais que atravessam o funcionamento tanto dos sistemas educativos como dos de emprego. Esta correspondência entre lógicas de funcionamento está na base, então, de uma concepção que atribui um outro relevo ao papel da educação. É a educação que medeia quer a adequação de competências às necessidades de emprego, quer ao acesso dos indivíduos (em função das suas origens sociais) a determinados postos de trabalho. Desempenhava, neste sentido, uma função de diferenciação social, reforçando as relações hierárquicas de poder que distanciavam as classes sociais.

A realidade socioeconómica que emerge a partir do período após a 2ª Guerra Mundial, com todas as transformações económicas e sociais que afectaram os países industrializados, vem acrescentar novos contornos às abordagens destes conceitos de educação e desenvolvimento. “A difusão de princípios democráticos onde predomina a defesa da igualdade de oportunidades e a necessidade de formar uma força de trabalho capaz de assegurar o processo de crescimento em curso, forneceram um argumento poderoso para remover as barreiras de acesso à educação por parte das classes populares.” (Alves, N., *et al.*, 1996, p.37).

Assim, num primeiro momento, o funcionamento dos sistemas educativos assenta numa concepção que atribui à educação a dupla responsabilidade de, por uma lado, transmitir competências consideradas básicas para o desenvolvimento das sociedades industriais modernas, e por outro lado, seleccionar aqueles que se revelam mais capazes de responder às necessidades de trabalho emergentes.

À lógica determinística social sucede, assim, uma lógica meritocrática assente nos resultados, que demarca um período do desenvolvimento dos sistemas educativos estruturados em função de normas de carácter burocrático.

O desenvolvimento dos sistemas educativos burocráticos está associado à afirmação e difusão de um modelo organizacional decorrente das perspectivas tayloristas, o denominado *modelo fordista*, caracterizado “pelo predomínio da produção em massa de produtos standardizados e de organizações governadas por burocracias hierárquicas, onde impera uma rígida divisão do trabalho entre planeamento e concepção, por um lado e execução, por outro.” (Alves, N., *et al.*, 1996, p.37).

A difusão da *Teoria do Capital Humano* e a emergência dos sistemas educativos burocráticos procuraram desencadear a formação de mão-de-obra adequando conhecimentos e competências necessárias ao respectivo posicionamento na estrutura de emprego.

As transformações operadas nos sistemas económicos e sociais a partir da década de setenta conduziram, porém, a uma mudança profunda na concepção dos modelos de organização social, demarcando o início do que se entende como período de transição de sociedade industrial para pós industrial. Este movimento de questionamento e de mudança co-existe com um processo de evolução teórica que demarca as abordagens científicas, quer das ciências sociais, quer das ciências naturais. A tendência é para se admitir que os sistemas sociais e o seu desenvolvimento se caracterizam pela complexidade e pelo princípio da incerteza. Alguns estudiosos vieram a aprofundar a reflexão sistémica em torno desta temática, seja na identificação desenvolvimento/complexificação, seja sua conceptualização enquanto forma de reorganização negantrópica que regenera os fluxos de energia (Morin, 1984). É esta perspectiva que está na base do reconhecimento da autonomia dos actores para contornarem os aspectos condicionantes.

Nomeadamente no campo das ciências sociais e, em particular, da sociologia, emerge um novo conceito de actor social, concebido numa dupla perspectiva: o indivíduo não é apenas condicionado pelas estruturas envolventes, detém também alguma liberdade de intervenção e de transformação dessas mesmas estruturas que o envolvem. O actor social, é nesse sentido, considerado produto e produtor da própria realidade social.

É, efectivamente, esta “visão antropocêntrica” que se encontra na origem da atribuição de um maior enfoque ao indivíduo no seio das organizações em que está inserido, afirmando, por contraste a uma abordagem estruturalista, o espaço de intervenção e de liberdade do actor.⁵

⁵ Hoje vamos já mais longe com propostas como as de Lahire.

Na origem destas reflexões estão, como referíamos atrás, alguns sinais de crise que levam a questionar os modelos de desenvolvimento vigentes, ao desmistificar a ideia de que é preciso chegar ao pleno emprego e de que a indústria é a base de toda a economia.

Os aspectos mais relevantes desta evolução são a internacionalização e terciarização da economia e o desenvolvimento das tecnologias da informação. O efeito mais evidente, a facilidade no acesso à informação e a velocidade no seu tratamento e por conseguinte, a rapidez dos ritmos de gestão e de resposta às necessidades da procura, teve consequências que tornaram incontornável o abandono da produção em massa e da standardização.

Parece-nos pertinente sistematizar os reflexos dessas mudanças no que respeita a três dimensões particulares: nos modelos de organização do trabalho; na conceptualização da educação/ formação; e, na abordagem do conceito de desenvolvimento.

Em primeiro lugar, no que respeita ao *modelo de organização do trabalho*, este evolui no sentido de considerar os recursos humanos como factor de competitividade e de investimento, sendo-lhe atribuído um papel determinante.

A teoria do Capital Humano, representa, ainda, a este nível um contributo importante, mas é alvo de algumas reformulações. Desde logo, porque a definição de recursos humanos abrange, aqui, as concepções emergentes de actor social, atribuindo ao indivíduo um papel central na gestão dos processos de trabalho. Este pressuposto está inevitavelmente associado à evolução do mundo do trabalho e às necessidades aí sentidas em termos de qualificações da mão-de-obra. As novas exigências são de ordem diversa, mas assentam basicamente na inevitabilidade de processos que permitam a readaptação às mudanças que ocorrem. Neste sentido, não se colocam já, apenas, no campo do conhecimento e competências técnicas, mas implicam uma preparação para as necessidades de readaptação permanente. Daí que se afirme a relevância das competências não técnicas, também denominadas «competências da 3ª dimensão do saber»: afectivas e sociais, respeitam as capacidades como sejam as de comunicação, de trabalho em grupo, de compreender o ambiente circundante e de interagir nele com a comunidade envolvente.

Em segundo lugar, quanto à conceptualização da *educação/formação* argumenta-se a necessidade de desenvolver sistemas de ensino centrados no próprio aluno, não concebidos de uma forma massificada, mas mais individualizada, de acordo com a necessidade de cada um.

A este nível é possível identificar alguns aspectos relevantes: por um lado o estabelecimento de objectivos, em termos de educação, de uma forma mais contextualizada; por outro lado, a alteração dos modelos de planeamento e de intervenção na realidade social, a partir da emergência de uma panóplia de estudos em torno das estratégias dos actores nesses mesmos modelos.

Simultaneamente as relações entre o sistema de educação/formação e o sistema de emprego ganham novos contornos: deixa de fazer sentido, uma adequação mecânica entre a educação e emprego, ao mesmo tempo que se procura encontrar novas formas de ajustamento, agora mais centradas na transição entre um e outro sistema.

Neste contexto atribui-se um papel renovado à educação/formação na formação dos trabalhadores:

- pretende-se que haja uma convergência na cooperação entre parceiros sociais, entre os sistemas de ensino e os mercados de trabalho;
- procura-se a partilha, entre espaços que até aqui se encontravam distantes, a escola e o trabalho, defendendo-se a pertinência de interacção entre saberes teóricos e profissionais;
- reconhece-se, na formação escolar, a importância da vivência prática de determinadas aprendizagens;
- aposta-se na aproximação entre tempo de educação/formação e tempo de trabalho, difundindo-se a ideia da formação contínua, de ir aprendendo enquanto se trabalha. Este enfoque encontra a sua justificação, por um lado na constatação do envelhecimento constante da população activa, por outro lado, na necessidade de combater o paradoxo da escassez de mão-de-obra a par do desemprego. A intenção é a de ajustar a mão-de-obra disponível às necessidades sentidas, potenciando as qualidades de cada indivíduo.

Resumindo, pretende-se que o sistema de educação/ formação evolua vocacionado para uma formação mais ampla, ao longo da vida, já não entendida como uma formação para o mundo do trabalho, em sentido restrito.

Por último, em terceiro lugar, emerge uma nova *concepção da noção de desenvolvimento*, ao qual é atribuído um carácter multidimensional, no sentido em que abrange não apenas a dimensão económica mas também cultural e mesmo pessoal e profissional. Esta mudança ocorre a partir do momento em que se reconhece que, face às alterações sociais globais os indicadores económicos tornam-se insuficientes para aferir o estado do desenvolvimento dos

países. Por isso mesmo, investe-se na construção de novos indicadores, que tenham em conta outros elementos considerados pertinentes, esforço este que culmina com a publicação, no âmbito das nações unidas, de relatórios mundiais que se debruçam agora sobre um conceito mais amplo de desenvolvimento humano.

Trata-se de um conceito que identifica o desenvolvimento não como um a finalidade, mas, antes enquanto processo, que conduz ao alargamento das possibilidades de cada indivíduo. Os indivíduos não são meros meios para chegar a um determinado estágio de desenvolvimento, mas são também destinatários desse processo. Os indicadores considerados relevantes são, neste sentido, diversos: a longevidade, o saber e o nível de vida são elementos importantes; mas associa-se ainda a aspectos como o respeito pelos Direitos Humanos, a liberdade política económico-social, a criatividade e a produtividade.

Concluindo, estamos perante economias abertas em competição dinâmica à escala global, assentes em sistemas de produção e estruturas organizacionais flexíveis e em rede (Alves, N. *et al.*, 1996). No que respeita ao mercado de trabalho, as implicações são correspondentes a estes princípios, representando alterações no tipo de qualificação de mão-de-obra requerida. Polivalência, flexibilidade, imprevisibilidade são «palavras-chave» que estão directamente associadas à capacidade de aprendizagem ao longo da vida e logo, à apologia da formação contínua.

A relevância atribuída à informação e ao conhecimento, e portanto, aos recursos humanos, como factor fundamental nas dinâmicas de competitividade suscita a reflexão em torno dos moldes da adequação do sistema de educação/formação neste contexto das sociedades contemporâneas.

1.2. Relevância do factor conhecimento: uma proposta de problematização

A este propósito, parece-nos ser particularmente interessante e pertinente a interpretação sociológica proposta por Ramon Flecha (1990), na sua obra *La Nueva Desigualdad Cultural*. Aí, desenvolve, precisamente, uma abordagem da actual situação económica e do enquadramento daquilo que denomina como “competências ocupacionais” que a acompanha.

Resumidamente, podemos dizer que este autor, reconhecendo na realidade económica actual o final das sociedades modernas e o advento de um novo modelo, acentua a importância da inter relação entre as mutações económicas e a totalidade dos aspectos da vida social, e identifica

como elemento chave, neste contexto, a importância crescente do factor conhecimento, como consequência lógica do papel atribuído ao processamento e tratamento de informação e à inovação.

No novo enquadramento das “competências ocupacionais”, Flecha reconhece, então, por um lado, os efeitos do desenvolvimento económico, e por outro lado, a relevância do “potencial intelectual”, menosprezando-se os saberes tradicionais e sobrevalorizando-se as dificuldades das novas técnicas.

Mas como interpretar esta realidade? Flecha expõe-nos a sua postura: “Nosotros defendemos una concepcion dinámica basada en el ritmo más rápido de evolución, y no en la mayor complejidad de los conocimientos actuales sobre los saberes tradicionales. Se necesita una mayor capacidad de aprender habilidades nuevas e de hacerlo con mayor rapidez; lo cual exige un superior nivel de capital educativo e cultural” (Flecha, 1990, p.18).

Este autor parte, assim, de uma posição que rompe com as perspectivas que cresceram durante as primeiras fases da sociologia da educação: opõe-se a uma separação das categorias educativas em compartimentos estanques. Ao defender a ideia de que existe um contínuo educativo entre idades, profissões e situações sociais, Flecha parte do conceito de “capital cultural da cidadania”, entendido como base para o limar de desigualdades e para a resistência à marginalização do mercado de trabalho. Reconhecendo o aumento significativo da importância do conhecimento enquanto força produtiva, o autor enfatiza a preocupação com todo o processo de desigualdades que o sistema educativo engendra e reforça.

O crescente ritmo da evolução da sociedade actual torna cada vez mais necessária uma maior formação cultural que permita desenvolver com competência o desempenho em todos os aspectos da vida, e neste sentido, a dinâmica destas sociedades tende a uma progressiva extensão dos níveis académicos, nomeadamente à contínua extensão da escolaridade obrigatória. E, se os níveis académicos não param de crescer, o mesmo ocorre com os conteúdos culturais básicos de tipo funcional que a vida social exige, e que a escola por si só não pode proporcionar.

Esta situação tem consequências, conforme nos tem vindo a demonstrar, nomeadamente, a análise da sociologia da educação, numa sociedade desigual o sistema escolar tem como função latente a reprodução das diferenças: “Longtemps, l’école a rempli un role de

socialisation. Les enfants et les adolescents qu'elle formait y apprenaient les règles de l'échange social y acquéraient un certain mode d'emploi de la société. L'école aujourd'hui est dépassé. Les normes culturelles qui sont les siennes excluent d'emblée une partie des élèves. Au lieu de réduire les inégalités, de fédérer la population scolaire autour d'un code collectif, elle accentue les disparités. Les adultes marginalisés sont souvent les enfants du rejet scolaire. L'école ne donne plus les compétences suffisantes pour permettre aux individus de s'adapter à l'évolution du monde tout au long de leur existence adulte" (Ibrahim, 1993, p.14).

Constata-se, deste modo, a necessidade de reestruturar e reformular a escola, face às mudanças resultantes das novas relações entre o trabalho, o lazer e a aprendizagem, no sentido de proporcionar uma maior autonomia e um conjunto de instrumentos para o indivíduo se reinserir no tecido social e agir sobre ele. E, neste contexto, conforme elucidam alguns autores, o desenvolvimento dos saberes tornou-se o principal motor de mudança social. Isto significa prolongar o processo de aprendizagem por toda a vida, colocando-se o indivíduo no centro do processo educativo: “(...) partir des individus, de leur savoir, de leurs expériences, de leur aptitude plus ou moins grande à l'abstraction, c'est à dire de leur réalité individuelle et collective” (Ibrahim, 1993, p.14).

Nesta perspectiva, podemos perceber que as mutações estruturais que atravessam as sociedades actuais, implicando uma transformação da vida social, proporcionaram uma mutação na concepção do indivíduo e da sua participação social. Esta é, pois, uma questão que, intrinsecamente, aponta para o problema dos direitos humanos, dos direitos de usufruir e participar duma sociedade que não está a saber devolver ao indivíduo a capacidade de se recolocar na nova ordem social. Porque a formação do indivíduo não está a acompanhar a formação do cidadão e, porque hoje em dia, para as sociedades, a garantia da cidadania, dos direitos e deveres que lhe são inerentes, encontra-se, muito provavelmente, na base de um desenvolvimento sustentado e equilibrado.

1.3. Da educação escolar à educação/formação: escolaridade e desigualdades sociais

Na continuação da reflexão que tem vindo a ser desenvolvida até aqui percebe-se que a compreensão da dimensão assumida pelo sistema de educação/formação no desenvolvimento das sociedades remete inevitavelmente para a «eterna» discussão do papel que é atribuído à escola. Esta é uma discussão que tem vindo a ser enriquecida e mais profundamente reflectida nos contornos de um debate qualitativo, alimentado por diversos contributos, em torno da inadequação dos programas escolares relativamente às necessidades da vida actual. Trata-se

de um questionamento que aborda quer a emergência de uma escola que proporcione competências e não apenas saberes, quer o reconhecimento das desigualdades sociais enquanto problemática que atravessa a existência dos sistemas educativos.

Importa, por isso, neste momento, fazer um esforço retrospectivo das características que têm vindo a assumir as concepções de escolarização e educação e do discurso transversal acerca do problema das desigualdades sociais e escolares.

A crença no papel libertador da Razão, elemento central da utopia moderna, considerava que o progresso e o desenvolvimento gerado pela difusão da racionalidade científica tiraria os povos do obscurantismo e da miséria. Este ideal da construção de uma sociedade baseada no saber racional colocou a ciência, a tecnologia e a educação no centro do projecto de transformação das sociedades.

O nascimento da escolaridade de massas resulta precisamente do debate sobre a necessidade de encontrar formas de difusão do pensamento racional e sobre o papel a desempenhar por esses agentes centrais. A este processo não foi de todo alheio o surgimento e estruturação dos Estados - Nação que intervêm progressivamente nos diferentes aspectos da vida social, e interessam-se pela criação de instrumentos que permitam o desenvolvimento da sua centralidade e identidade. O projecto da modernidade associado à necessidade política de criar mecanismos que permitissem uma efectiva expansão da escolaridade culminou, então, com a intervenção do Estado traduzida na instituição do princípio da obrigatoriedade.

No seu conjunto, este processo representou uma mudança nas concepções das relações entre escola e sociedade, bem como nas ideologias sobre as desigualdades sociais.

Se até então o acesso à escola e à educação estava fortemente condicionado pela origem social, a emergência e generalização da escolaridade obrigatória, que proporcionaria a todos esse mesmo acesso, constitui a expressão dos princípios da mobilidade social e da igualdade de cidadãos. O pressuposto subjacente era o de que ao proporcionar a mesma instrução a todos as diferenças firmadas na origem social seriam ultrapassadas.

No entanto, a realidade veio a mostrar-se bastante diferente, ficando o funcionamento da escola muito aquém destes desígnios igualitários. A contradição evidencia-se na

descoincidência entre esta postura político - ideológica de princípios e a perpetuação do peso das diferenças sociais na desigualdade de percursos escolares.

De facto, o carácter igualitário atribuído à escolaridade obrigatória e que colocou a instituição escolar no centro de um projecto de transformação das sociedades, veio simultaneamente definir uma nova lógica de legitimação das desigualdades sociais.

Ou seja, com a emergência dos sistemas escolares de Estado, a institucionalização de uma escola primária obrigatória e a criação de um conjunto de aprendizagens comuns aos primeiros anos de escolaridade, é o domínio diferenciado da cultura escolar que se constitui como elemento base na hierarquização social (Valentim, 1997).

Mas esta contradição não comprometeu a perspectivação de uma escola igualitária. Apoiando-se nas concepções científicas dominantes no momento – a extensão do darwinismo às sociedades e as teses da determinação hereditária – a desigualdade dos resultados escolares é explicada não em função de um funcionamento desigual da escola, mas, antes, a partir das diferenças naturais de dons e talentos entre os grupos sociais a que as crianças pertencem.

Este tipo de explicações esteve na origem das concepções de uma educação diferenciada de acordo com as capacidades inerentes aos diversos grupos. Argumentava-se que ao procurar igualizar o que é naturalmente desigual a escola não só se propõe um objectivo impossível como conduz a um nivelamento por baixo.

É este debate em torno da natureza das desigualdades sociais, isto é, do papel da escola como agente transformador ou condutor/reprodutor, como agente legitimador de uma educação igualitária ou como agente que combate essa perspectiva, que marca, neste período, as concepções sobre a escola e a educação.

As modificações que demarcam, entretanto, quer os discursos científicos, quer os sistemas de ensino, ligadas às transformações económicas e sociais, vão conduzir à produção de um modelo explicativo da escola diferente.

A partir da década de 60, nas várias áreas científicas, assiste-se a um questionamento crescente da separação entre natureza e cultura, hereditariedade e meio: “(...) a cultura mostra-se constitutiva da natureza, sendo a hereditariedade e o meio concebidos como

elementos de um sistema de interações recíprocas” (Valentim, 1997, p.30). A crítica das concepções inatistas e a valorização das condições sociais e educativas no desenvolvimento da pessoa humana são a expressão desse movimento de mudança nos discursos científicos em curso, com incidências profundas na concepção do mundo e do homem.

O contributo para a fundamentação desta recusa das explicações pela hereditariedade provém de diversas áreas. Por um lado, os biólogos desmistificam o significado determinístico atribuído às aptidões herdadas por mecanismos genéticos; os psicólogos, por outro, ao atribuírem relevância aos processos cognitivos, chamam a atenção para aspectos propriamente educativos, como sejam os programas e as metodologias de aprendizagem; os sociólogos, por seu lado, revelam-se sobretudo preocupados com as desigualdades do sucesso escolar.

Desde o período pós - guerra que se assistia, nos países industrializados, a uma enorme expansão dos sistemas escolares, acompanhada por um reinvestimento na educação, enquanto factor de desenvolvimento económico (teorias do capital humano). A educação era aqui concebida como um investimento de que beneficiam os indivíduos – porque investindo em si mesmos auferem de mais oportunidades de um futuro melhor - e a sociedade – porque se parte do princípio de que a esta aposta corresponderá um forte rendimento em termos de crescimento económico.

No entanto, nos finais dos anos 60 este investimento optimista tende a decrescer. Dois aspectos principais explicam esta tendência: por um lado, a não correspondência entre o investimento realizado e os resultados atingidos; por outro lado, os contornos das transformações económicas, políticas e sociais emergentes.

Neste período, a preocupação em fundamentar as políticas nacionais e em avaliar o binómio desigualdades sociais/igualdade de oportunidades, favoreceu também a expansão das investigações em sociologia da educação. Os estudos interessados na problemática da igualdade de oportunidades vieram evidenciar a existência de uma clara correlação entre classes sociais e sucesso escolar.

Até aqui a causa dos maus resultados escolares era essencialmente imputada ao aluno, à sua mentalidade e personalidade, explicação que motivou, aliás, a ideia de que um tratamento específico individual dos alunos com dificuldades permitiria corrigir eficazmente as insuficiências ou inaptações pessoais.

Sociólogos como Bourdieu e Passeron, Bernstein, Coleman e Jenks, vieram pôr em evidência uma estreita relação entre a integração escolar e o meio social, e mais particularmente o clima sociocultural do meio familiar. Paralelamente, demonstrou-se o papel determinante que desempenhavam os códigos linguísticos (Bernstein) próprios a cada grupo social nestes processos e, em particular, a vantagem que o conhecimento de códigos elaborados confere em matéria de educação formal às classes dominantes em relação às dominadas, que dispõem de códigos restritos.

Abriu-se, assim, caminho para uma aproximação nova das carências e dificuldades escolares, sendo que a partir da constatação de analisar estes fenómenos enquadrando-os num complexo conjunto de parâmetros sociais, as orientações escolhidas foram logicamente definidas em função dos grupos sociais, e não em função dos alunos considerados individualmente.

As medidas tomadas durante os anos 60 e no início dos anos 70 para promover a igualdade face à educação foram largamente inspiradas nos pressupostos desta perspectiva sociológica, mas no seu conjunto não foram conduzidas ao seu termo lógico, o que significa que não resolveram a contradição fundamental entre a procura de igualdade na educação e a persistência das desigualdades no emprego, na repartição das riquezas e do poder.

Pierre Bourdieu, um dos sociólogos mais eminentes deste período, demonstrou precisamente o papel fundamental do sistema escolar na reprodução das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, ao contribuir para a reprodução das estruturas de repartição do capital cultural.

A crise de emprego veio acrescentar uma outra dimensão ao debate. Até certa altura os jovens desempregados eram quase exclusivamente jovens sem qualificação profissional que haviam deixado prematuramente a escola. O aumento da taxa de desemprego entre jovens que saíam da escola munidos de um diploma pôs em causa esta correlação, forçando a necessidade de se repensar o papel da educação, da escola, na preparação para o emprego, redefinição esta que implicou o acentuar da importância do elemento profissional.

O fracasso das reformas accionadas pelas concepções que estabeleciam ligações estreitas entre nível educativo, produtividade e remuneração, e que identificavam linearmente o desenvolvimento com o investimento na educação associado à escolarização, provocou inúmeras interrogações (Valentim, 1997).

As transformações no mundo produtivo e social, como referíamos atrás, vieram efectivamente colocar novos desafios aos perfis de qualificações requeridas, aos modelos de organização do trabalho e à conceptualização da educação/formação.

Nomeadamente, constata-se que, de facto, a educação não se limita à escolarização: em primeiro lugar, porque não é possível prever as necessidades dos futuros empregos e, em segundo, porque o conceito de profissão sofre mutações constantes.

Continuou-se, porém, a revelar uma exigência de níveis educativos cada vez maiores para ocupar postos de trabalho, insistindo-se na repercussão económica do desenvolvimento intelectual e fazendo emergir uma nova concepção do capital humano. Por isso mesmo, é no sentido de ir ao encontro das exigências no desempenho na sociedade (sobretudo no mundo do trabalho) que se revela uma tendência para a progressiva extensão dos níveis académicos, em particular da escolaridade obrigatória.

Como denuncia Ramon Flecha (1990) na sua obra *La Nueva Desigualdad Cultural*, a emergência desta postura, acentuando a progressiva importância do conhecimento humano como factor produtivo, representa uma nova lógica de desigualdade social. Ao utilizar-se ainda como principal referência uma perspectiva de adaptação das qualificações educativas ao mercado de trabalho, esquece-se que a escola por si só não pode responder às necessidades formativas dos sistemas sociais emergentes.

Nomeadamente se considerarmos o carácter imprevisível das mutações que afectam os conceitos de profissão e formação, as características inerentes ao funcionamento da escola, os contornos da mobilidade pessoal e profissional, e o carácter diversificado das experiências de vida.

A emergência de fenómenos sociais, como o iletrismo, abordados em diversas investigações (Benavente *et al.*, 1996), veio chamar a atenção precisamente para o facto de que as implicações das desigualdades escolares e sociais não se limitam à posição e remuneração no mercado de trabalho, encontrando-se numa variedade de situações quotidianas que exigem capacidade de compreensão e discriminação.

O que autores como Flecha denunciam é o facto concreto de que os níveis básicos destas capacidades, perante a abundância de mensagens recebidas, têm tendência a evoluir mais

acentuadamente do que os níveis de escolaridade obrigatória, o que poderá significar que os que se encontram desprovidos destes conhecimentos se vejam excluídos da sua aquisição na vida adulta.

A resposta a este problema tende claramente para a superação, no processo de socialização educativa dos indivíduos, do papel dos agentes tradicionais, impondo-se como necessária a reestruturação dos sistemas de educação/formação.

A preparação que até um passado relativamente recente era adequada a um determinado modelo de sociedade e de desenvolvimento já não é suficiente para uma participação sustentada na sociedade actual, onde o indivíduo se confronta com uma necessidade de aprendizagem constante subjacente às múltiplas mudanças inerentes às necessidades emergentes.

Isto significa que as linhas de demarcação entre as fases de aprendizagem se tornaram obscuras, o que implica contestar a ideia de que a aprendizagem mais significativa se verifica durante a infância. Esta é uma concepção que quase postula a irreversibilidade, justificada pela acumulação de défices de aprendizagem.

Novas teorias vieram desafiar e confrontar estas noções de défice e de irreversibilidade. De acordo com estas perspectivas, a aprendizagem é um processo contínuo que percorre toda a vida, e que é sempre possível, sempre que se criem circunstâncias contextuais para esse desenvolvimento, o que implica focalizar a atenção, do ponto de vista da educação, nas próprias práticas, valores e expectativas dos sujeitos.

Depois de um período de pessimismo e cepticismo relativamente às concepções e políticas educativas reencontrou-se uma nova fase de redefinição e investimento na educação nos discursos políticos e científicos dominantes. Assumindo contornos distintos o novo enfoque não deixa, no entanto, de valorizar a relação educação – desenvolvimento. Simplesmente, no contexto da evolução das sociedades contemporâneas (cujas múltiplas denominações –“pós-modernas”, “pós-industriais”- apontam sobretudo para o seu equacionamento enquanto sociedades em transição) (Santos, 1996), as exigências que demarcam esta relação são outras.

O processo de expansão da escolaridade obrigatória e de democratização do acesso ao ensino constituem momentos históricos fundamentais no desenvolvimento das sociedades e dos

sistemas educativos. Mas constata-se e reconhece-se hoje que estes processos tiveram consequências incontornáveis a vários níveis: na modificação do público escolar e na desvalorização dos diplomas escolares massificados; na diferenciação e prolongamento dos estudos; nas representações acerca do funcionamento da escola; ou ainda nos discursos políticos sobre a qualidade e eficácia das escolas (Valentim, 1997).

Os movimentos sociais de globalização das sociedades e de recolocação dos cidadãos exigem novas concepções de desenvolvimento e de educação, mais orientadas quer para a personalidade e potencialidades dos actores, quer para os contornos de mobilidade profissional, geográfica e social que caracterizam estas sociedades.

Por isso mesmo, a fórmula «infalível» que entendia a educação, essencialmente, educação escolar, enquanto factor decisivo de desenvolvimento deixou de fazer sentido. Porque o desenvolvimento não é passível de uma definição singular e unívoca, e porque nos sistemas educativos emergem novas concepções e possibilidades que não se reduzem já à escola. A formação profissional, a educação de adultos, o ensino em alternância, a educação intercultural ou para a cidadania, tornaram-se alguns aspectos visíveis desta realidade e passam a constituir temas centrais em debate.

2. A inserção profissional: problemática e perspectivas teóricas, um campo de investigação

A problemática das trajectórias de inserção profissional respeita a um fenómeno contemporâneo, a um quadro de construção teórica relativamente recente e a um conjunto de desafios e obstáculos que atravessam o desenvolvimento da sociedade e os percursos dos indivíduos.

Deste modo, um ponto de partida para qualquer abordagem da problemática das trajectórias de inserção profissional é desde logo sublinhar os processos de mudança significativa que têm demarcado o seu desenvolvimento/evolução. A reforçar esta constatação coloca-se ainda o carácter também relativamente recente da expressão “inserção profissional” que “ (...) só adquire sentido e significado a partir, sensivelmente, das décadas de 70 e 80 do século XX, quando a conclusão de um nível de escolaridade e a obtenção de emprego começam a constituir, cada vez mais frequentemente, acontecimentos desfasados no tempo, verificando-

se um alargamento marcante do período de espera entre a saída do sistema educativo e o acesso ao mercado de trabalho.” (Alves, M., 2005).

Esta realidade tem colocado problemas e condicionalismos de ordem diversa, quer do ponto de vista das condições estruturais, quer do ponto de vista estratégico dos indivíduos. Os estudiosos que se têm vindo a interessar por esta matéria vêm tornando visível o embate com desafios que atravessam “as políticas de educação, formação e emprego, as políticas de gestão de recursos humanos das organizações de trabalho, a organização dos sistemas de educação e formação, bem como os próprios indivíduos, as suas trajectórias e a sua construção identitária” (Alves, M., 2005).

2.1. A problemática da inserção profissional: perspectivas teóricas e abordagens disciplinares de um campo conceptual em construção

Começemos por situar o carácter recente da abordagem sobre o próprio conceito de “inserção profissional”: ela emerge sobretudo a partir da década de 80 e associada ao crescimento das dificuldades dos jovens na transição para a vida activa. A produção teórica em torno das noções de “transição profissional”, “entrada na vida adulta” e “inserção profissional” dá nessa altura conteúdo à transformação do problema social do acesso ao emprego por parte dos jovens numa nova problemática científica.

O ponto de partida para esta problematização teórica da noção de inserção profissional é proporcionado por **Jean Vincens** (economista francês que tem procurado desenvolver as relações entre a Economia do Trabalho e a Economia da Educação).

O contributo significativo de Vincens respeita sobretudo ao modo como procura ultrapassar uma perspectiva economicista e quantitativa, desenvolvendo uma perspectiva em que “a inserção profissional é um processo em que o sujeito tem uma intenção que é a de realizar o seu projecto” (Alves, M., 2005). O seu esforço de conceptualização veio ainda permitir condições para a facilitação da análise empírica deste fenómeno concretizando a inserção profissional enquanto “capacidade do indivíduo se manter profissionalmente activo, ainda que com interrupções e paragens no seu percurso” (Alves, M., 2005).

Depois de Vincens, desde a década de 80, muitos outros autores têm vindo a desenvolver trabalho científico no campo da inserção profissional.

Com **Claude Trottier** (sociólogo do departamento de Ciências da Educação da Universidade de Laval, no Canadá) a reflexão sobre este conceito complementava-se, com avanços relevantes. Para além da estabilidade de uma situação profissional e contratual, Trottier considera, no processo de inserção profissional: a realização do projecto do indivíduo, a correspondência construída progressivamente entre formação e emprego, e a integração e formação dos diplomados no meio profissional.

Ainda no campo da Sociologia surgem outros contributos importantes (**Claude Dubar, Chantal Nicole-Drancourt, Laurence Roulleau-Berger**) ao focalizarem a inserção profissional enquanto “processo ao longo do qual o indivíduo vai construindo a sua identidade e o seu projecto profissional e de vida” (Alves, M., 2005), equacionando a articulação entre condicionantes estruturais e individuais, uma questão que constitui desafio teórico central da Sociologia: “até que ponto a forma como decorrem os processos de inserção profissional é influenciada pelas estratégias de cada indivíduo e pelas condições estruturais da economia e do mercado de trabalho” (Alves, M., 2005).

Olivier Galland enquadra a inserção profissional no desenvolvimento progressivo de acesso à vida adulta, onde outros acontecimentos se associam não coincidindo necessariamente num dado momento temporal. Galland enquadra então nesta entrada na vida adulta a inserção profissional a par da saída do sistema educativo, do abandono da família de origem, do estabelecimento de relações matrimoniais e da constituição de uma nova família -o “modelo de experimentação”, por oposição ao “modelo de instalação” (relativo ao que aconteceu durante muito tempo, em que estes acontecimentos eram quase simultâneos) (Galland, 1984 cit. por Alves, M., 2005).

Mas o campo de investigação sobre a inserção profissional tem vindo a construir-se com contributos de diferentes domínios científicos e disciplinares, nomeadamente da Economia. Com **José Rose** introduz-se a noção de “transição profissional” (Rose, 1996 cit. por Alves, M., 2005), que equaciona a relação entre a expansão do desemprego e da precarização do emprego e a diversificação na organização dessa fase e nas trajectórias e comportamentos dos protagonistas. Vernières, também economista francês, distingue neste processo de inserção profissional uma “posição estabilizada” no sistema de emprego definida pela capacidade de o indivíduo se manter empregado sem ser necessariamente numa situação emprego estável com um contrato a tempo indeterminado.

“O conjunto de autores referenciados não esgota, obviamente, o grupo daqueles que trabalham a temática da inserção profissional e muito menos pretende abranger todos os investigadores de referência no campo das relações entre educação e trabalho. Porém, os que acabamos de enunciar apresentam, em nosso entender, contributos muito significativos para a reflexão teórica e delimitação conceptual em torno da noção de inserção profissional” (Alves, M., 2005).

Na análise dos avanços produzidos, Mariana Gaio Alves destaca três conclusões principais:

- em primeiro lugar, a complexificação do conceito de inserção profissional, que deixa de corresponder apenas à obtenção de um emprego estável;
- em segundo lugar, a ampliação do campo da inserção profissional considerando as relações e diversas formas de articulação entre educação e trabalho/emprego.
- em terceiro lugar, as condições privilegiadas que o âmbito das Ciências da Educação proporciona para explorar uma abordagem compreensiva interdisciplinar do campo da inserção profissional: quer dada a proveniência multidisciplinar dos autores, quer pela pertinência do seu enquadramento no processo mais amplo de aprendizagem ao longo da vida.

De salientar ainda que da complementaridade dos contributos prestados pelos estudiosos resulta o enriquecimento e a conciliação de novas dimensões para a análise teórica e empírica, incidindo sobre outras questões que não apenas as do acesso ao emprego (entendido como o vínculo formal e mais ou menos estável com uma entidade empregadora), mas também as do trabalho (enquanto actividade desenvolvida num contexto profissional pelo indivíduo). Sintetizando, a exigência de equacionar a relação entre educação e emprego mas também entre educação e trabalho (evidente nas propostas que se preocupam com os projectos dos indivíduos – Jean Vincens - ou com a entrada na vida adulta – Olivier Galland), bem como o carácter interactivo destas relações (nas quais os universos da educação e do trabalho/emprego podem induzir mudanças mútuas).

2.2. A complexificação do conceito de inserção profissional

Identificados os principais autores, perspectivas teóricas e abordagens disciplinares torna-se incontornável determo-nos sobre alguns aspectos conceptuais focados nos diferentes contributos e que nos permitirão reconhecer com outra clareza o enriquecimento de dimensões pertinentes para a análise teórica e empírica.

2.2.1. Jean Vincens, a teoria da procura de emprego e do funcionamento do mercado de trabalho. A inserção profissional, um processo de estabilização no mercado de trabalho?

Neste percurso, o trabalho apresentado na Universidade Católica de Lovaina por **Jean Vincens** em 1981 (“Problematique Generale de l’Insertion Professionnelle”), num Colóquio sobre a inserção profissional dos jovens à saída dos estudos pós-secundários é apontado como o momento que desencadeia este percurso de complexificação conceptual (Vincens, 1981).

De facto, este contributo de Vincens (1981) tem o mérito desde logo de enunciar a complexidade de questões que a variedade de expressões e a ambiguidade do vocabulário utilizado colocam, ao mesmo tempo que apresenta uma proposta de análise para a problemática da inserção na vida activa.

Essa proposta encerra uma dupla perspectiva sobre o conceito de inserção profissional: *uma definição do conceito a partir do próprio individuo* que procura emprego e dos seus comportamentos (que designa por teoria da procura de emprego, teoria do comportamento racional do individuo na busca de emprego); *uma outra perspectiva, a partir do funcionamento do mercado de trabalho*, focalizada na oferta de emprego, no comportamento dos empregadores e nos critérios privilegiados na oferta de trabalho.

Da perspectiva sobre o indivíduo resultam conclusões importantes: em primeiro lugar, a ideia de que o ponto de partida no percurso de inserção profissional estará vinculado a uma mudança na utilização do tempo, a partir do momento em que este é também preenchido pela procura de emprego; em segundo lugar, o alcance que esta perspectiva permite sobre o ponto de vista dos próprios sujeitos, as suas intenções e preocupações.

O estudo dos mecanismos de diferenciação da oferta e dos critérios subjacentes permite, por seu lado, identificar uma pluralidade de factores operacionáveis para a construção e exploração de modelos de análise adequados a responder às questões que se colocam no campo de investigação sobre a inserção profissional.

A importância do trabalho realizado por Vincens revela-se em primeiro lugar pela questão de partida que coloca para a investigação sobre esta problemática – “Entrée ou insertion dans l’avie active? (Vincens, 1981, p.3) – a qual lança o debate sobre a necessidade de encarar uma mudança conceptual a partir daí incontornável: a entrada na vida activa não pode ser reduzida (pelo menos com o devido interesse e pertinência para a investigação) a um momento,

específico e isolável (que pode ser associado eventualmente à decisão e orientação de atitudes para a procura de emprego), tem que ser equacionada enquanto processo, que respeita a um conjunto amplo momentos, que se iniciam com as escolhas tomadas relativamente ao percurso de formação.

Para Vincens, se é verdade que o momento em que esta necessidade/vontade se concretiza na procura de emprego constitui simultaneamente um momento fundamental na realização do projecto individual de cada um, isto não pode implicar negligenciar outras etapas relativas ao próprio percurso depois desenvolvido na procura de emprego, ou à primeira experiência de emprego na entrada no mercado de trabalho.

Assim, a perspectiva de Vincens traduz uma outra definição que encerra uma ampliação do enfoque investigativo sobre outras dimensões de análise no conceito de inserção profissional: “Une autre definition de l’entrée dans l’avie active pourrait être alors la période qui commence avec la décision de chercher un emploi et se termine au moment où le premier emploi est occupé (Vincens, 1981, p.3).

Mas Vincens vai mais longe na formulação da sua perspectiva teórica, acrescentando a necessidade de reconhecer que a situação do primeiro emprego não esgota as potencialidades de desenvolvimento posterior do percurso profissional e introduzindo duas conclusões centrais para a definição do conceito: a mudança na utilização do tempo, e o sentido das decisões e acções do sujeito no desenvolvimento do seu projecto de vida.

É precisamente neste sentido que Vincens opta pela designação “período de inserção na vida activa”, em lugar de “período de entrada” (Vincens, 1981, p.3), colocando em definitivo mais um contributo não negligenciável, e que respeita ao reforço da diversidade de situações possíveis até que o indivíduo encontre o emprego que procura. A relevância da formação inicial, introduzida desde os contributos da Teoria do Capital Humano, não pode efectivamente, deste ponto de vista, excluir toda a continuidade de acontecimentos e atitudes que envolvem o comportamento individual dos sujeitos e a construção do seu projecto de vida. Por isso, o objectivo de investigação tem que contemplar o período que vai desde a decisão de entrar no mercado de trabalho até à realização próxima do projecto vinculado à formação inicial.

É o conjunto de interrogações que esta enunciação levanta que leva a reconsiderar também a teoria da procura de emprego, no sentido da complementaridade de perspectivas teóricas não apenas sobre os comportamentos e representações dos indivíduos na procura, mas também dos empregadores na oferta de trabalho.

No que respeita aos comportamentos dos indivíduos na procura de emprego, Vincens situa 3 categorias possíveis: os que perderam o seu emprego anterior, os “desempregados voluntários” que prescindiram de situações que não os interessavam, e os activos que procuram alternativa de emprego.

Mas para quando o final deste percurso de procura? Aqui as contradições surgem com alguma dificuldade de resposta, quando o objectivo se associa à ideia de um “emprego para a vida”. O autor dá, no entanto, algumas sugestões de categorização desta ideia, considerando que ela representará a proximidade a uma estabilização da transição entre dois períodos: o que existia antes de se desencadear a necessidade emprego, e o que permite não dedicar mais tempo a essa mesma procura.

Para identificar os factores que permitirão então definir esta estabilidade há ainda que apropriar a noção de “salário de reserva” da teoria da procura, no sentido de abranger outras características do emprego, e definir a de “emprego de reserva” (Vincens, 1981, p.3). Para a fixação deste “patamar” o referencial pode ser constituído pela média dos salários dos empregos visados ou apenas pelas expectativas projectadas pela formação inicial. Mas a verdade é que, dada a diversidade de informações que vão sendo integradas ao longo do processo por empregados e empregadores (nomeadamente, as que cruzam com variáveis de caracterização da origem social dos indivíduos), esta delimitação pode evoluir ao longo do período de procura.

Para a análise da inserção profissional dos jovens estas conclusões ganham uma relevância importante no sentido em que a correspondência entre formação e emprego não pode efectivamente constituir o único critério a focar na análise empírica. A ideia implícita é a que a esta inserção corresponde um processo de aprendizagem ao longo do período de procura.

Em conclusão, e ainda do ponto de vista de Vincens, no estudo da inserção profissional, o significado do comportamento do indivíduo que entra na vida activa, assume um triplo sentido para a análise deste fenómeno da inserção profissional: ela tem início durante a

formação inicial mas é marcada pela decisão de procurar emprego; ela cobre o período de procura de emprego e termina quando o indivíduo não pretende modificar a situação profissional em que está; este período é caracterizado por um comportamento específico, marcado pela mudança de aspirações e de utilização do tempo.

Particularmente no que se refere ao estudo da inserção profissional dos jovens, esta teoria da procura de emprego deixa em aberto muitas interrogações quanto aos limites temporais do período de procura, supostamente concluído com o encontro com o dito “emprego para a vida”, situação difícil de antever nos primeiros anos de emprego, normalmente em situações precárias e provisórias.

Vincens aprofunda esta discussão no sentido de uma outra concretização, definindo para o final desse período duas condições: o indivíduo deixa de utilizar tempo para a procura de emprego, ou para estudos que lhe permitam aceder a outra situação profissional; o indivíduo tem um emprego estável, o que significa que as informações disponíveis (natureza do contrato, natureza da empresa, introdução de factores pessoais condicionantes, relação entre emprego de reserva e emprego ocupado) não o levam a sentir necessidade de mudar num futuro próximo.

A análise que Vincens propõe para a análise do processo de inserção profissional complementa-se ainda com o estudo do funcionamento do mercado de trabalho no seu conjunto, isto é dos mecanismos em que decorre o encontro entre empregadores e aqueles que procuram emprego (se quisermos, a relação entre oferta e procura no mercado de trabalho).

Para tal, há que considerar obviamente o comportamento e os interesses de empregadores e candidatos, de acordo com critérios racionalizados por ambos de forma a cobrir os respectivos interesses e que permitem uma classificação de empregos e candidatos. Esta classificação, que numa primeira abordagem mais subjectiva se baseia na vontade de ambos fazerem valer as características que mais valorizam de acordo com o respectivo interesse, acaba por permitir uma objectivação.

Vincens (1981, p.3) identifica os seguintes critérios de classificação definidos pelos empregadores:

- a diferenciação das formações, à qual se segue a repartição dos indivíduos no sistema educativo;

- a adaptação ao emprego (considerando-se aqui a necessidade de adaptação do indivíduo a novas tarefas, a divisão do trabalho que orienta as respectivas características técnicas, e ainda a classificação dos indivíduos);

- a selecção no sistema educativo (a quantidade e qualidade da educação permitirá a filtragem dos candidatos). Por referência à teoria do filtro mas também à teoria do capital humano, esta triagem pode também ter por objecto os próprios estabelecimentos de ensino (situação em que os empregadores tendem a focalizar a experiência, os laços pessoais dos empregadores que recrutam, e a publicidade dos próprios estabelecimentos de formação).

2.2.2. Claude Trottier, Louise Laforce e Renée Cloutier: as representações dos diplomados sobre a inserção profissional, um processo de socialização profissional?

Estes autores apresentam uma perspectiva que questiona o conceito de inserção profissional equacionado por Vincens a partir da reconstituição das representações de diplomados do ensino superior (em concreto do ensino universitário no Québec).

Tomando como referência o quadro teórico de análise de Vincens, aceitam como ponto de partida a definição de inserção profissional “(...) comme un processus qui se déroule sur un période où s’enchevêtrent des situations de recherche d’emploi, de chômage, de formation et d’inactivité professionnelle” (Vincens, 1981, 1986; Paul, 1984; Dupaquier *et al.*, 1986 cit. por Trottier *et al.*, 1995, p.61).

A análise a que se propuseram pretendeu avaliar até que ponto as representações dos diplomados correspondem a esta perspectiva e às características que Vincens identifica no processo de inserção profissional, e os resultados que apresentam permitiram lançar a problematização de novos enfoques de análise teórica, nomeadamente para a concretização do significado e limites temporais implícitos.

A estabilidade do emprego ocupado, a empregabilidade individual, a participação no mercado de trabalho, a correspondência formação/emprego, a implicação no trabalho e, finalmente a integração no contexto de trabalho e na profissão, constituem as temáticas identificadas como significativas. A respectiva análise interpretativa permite reconfigurar dimensões de análise e indicadores não negligenciáveis depois deste trabalho.

De facto, a partir dos resultados da análise das representações dos diplomados, os autores agregam *três eixos de análise* fundamentais para uma reconfiguração mais precisa do

processo de inserção profissional: *a estabilidade no mercado de trabalho, a correspondência formação/emprego e a socialização profissional*.

O primeiro respeita à estabilidade ligada às características do emprego ocupado (a tempo inteiro e com contrato a tempo indeterminado, com condições de continuidade), mas também a uma nova noção de estabilidade relacionada com a empregabilidade do diplomado (que é definida pelas capacidades que revela de se manter no mercado de trabalho). Interessante e clarificador o modo como os autores ilustram a distinção entre uma e outra com a nomenclatura conceptual introduzida por alguns autores: “«d’emploi à vie» et «d’employabilité à vie»” (Evers *et al.*, 1993 cit. por Trottier *et al.*, 1995); “«stabilité dans le statut d’emploi» et «stabilité assurée par la qualification»” (Maruani e Reynaud, 1993 cit. por Trottier *et al.*, 1995). Este eixo de análise, obriga por isso a considerar não apenas os empregos duráveis, a tempo inteiro e em condições de segurança contratual ou de vantagem social, mas também os empregos com menos condições de estabilidade ou mesmo precários, e que exigem dos diplomados polivalência e flexibilidade adaptativas.

O segundo eixo de análise demarca uma outra importância a atribuir à correspondência entre formação e emprego, para a qual se sugerem novas interpretações: ela pode constituir um aspecto mais ou menos importante no processo de inserção, e o significado que lhe é atribuído pode resultar de representações díspares. No entanto, globalmente, os autores apontam que esta correspondência é avaliada por referência a dois tipos de competências (sendo que se privilegiam as primeiras): as competências gerais (em síntese, relativas à matriz dos fundamentos teóricos do campo de estudo e às capacidades de conceptualizar, analisar, de tomar iniciativas ou de se relacionar no trabalho) e as competências específicas (ligadas à matriz de conhecimentos específicos úteis e operacionalizáveis na prática no contexto de trabalho) (Maruani e Reynaud, 1993 cit. por Trottier *et al.*, 1995)

Por fim, um último eixo de análise, respeita à necessidade de considerar a inserção profissional também enquanto construção de uma identidade profissional, e assim a concebê-la como processo de socialização profissional. Aqui Trottier *et al* introduzem a ideia de que esta construção resulta de dois processos identitários heterógeneos: “la construction de l’identité pour soi” (Maruani e Reynaud, 1993 cit. por Trottier *et al.*, 1995, pp.72-73) – processo interno ao sujeito e relativo às suas experiências escolares e profissionais - e “reconnaissance par autrui de l’identité” (Maruani e Reynaud, 1993 cit. por Trottier *et al.*, 1995, p.74) – relativa a um processo relacional do indivíduo com as instituições com que

interage, à implicação e responsabilização no contexto de trabalho e nas redes profissionais, e ao reconhecimento pelos pares, pelos empregadores ou pelos clientes.

Concluindo, para a problematização do conceito de inserção profissional, a confirmação de hipóteses argumentadas por Vicens é enriquecida por estes autores com uma nova amplitude na análise, e que traduz avanços significativos para a orientação da investigação neste fenómeno. Destacaríamos aqui:

- um novo olhar sobre a delimitação temporal do processo de inserção profissional, a partir da perspectiva da socialização profissional (e da diversidade de situações que ela pode envolver), optando pelo reconhecimento de que se trata de um “processo aberto” (Maruani e Reynaud, 1993 cit. por Trottier *et al.*, 1995, p.74).

- a relevância da abordagem das representações e sentidos das acções dos sujeitos nos processos de inserção, apelando o recurso a metodologias de investigação qualitativas;

- a definição de pistas de investigação pertinentes para a complexificação da análise (nomeadamente, junto de outros públicos, noutros momentos dos seus percursos de formação);

- finalmente, a compreensão das dificuldades de inserção dos diplomados a partir de um ponto de vista que para além das contrariedades do mercado de trabalho ou da conjuntura económica, considera as circunstâncias que envolvem a própria identidade do indivíduo ou a dinâmica relacional que permite a afirmação profissional perante outros.

2.2.3. Claude Dubar⁶: a inserção profissional, uma construção social? Conjuntura social e estratégias dos actores.

“Dire que l’insertion professionnelle est socialement construite, c’est dire plusieurs choses en meme temps: qu’elle est historiquement inscrite dans une conjuncture (économique et politique); qu’elle est dépendante d’une architecture institutionnelle qui traduit des relations spécifiques (à un espace societal) entre éducation, travail et remuneration; qu’elle est dépendante des strategies d’acteurs y compris de celles des personnes concernées; que ces dernières sont elles-mêmes liées à des trajectoires biographiques et notamment à des inégalités sociales de réussite scolaire”.

(Bordigoni *et al.*, 1994 cit. por Dubar, 2001, p.34)

⁶ Dubar identifica a sua abordagem conceptual com a definição de inserção profissional produzida pelo trabalho de diversos autores: “processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques (sociétales) d’action et des stratégies d’acteurs, des expériences (biographiques) sur le marche du travail et des héritages socio-scolaires” (Bordigoni *et al.*, 1994 cit. por Dubar, 2001, p.34).

Com Claude Dubar a interpretação do conceito de inserção profissional exige equacioná-lo enquanto construção social. A questão que Dubar focaliza para a sua análise é precisamente esta: “En quoi les manières dont les jeunes trouvent -ou non- un emploi, accèdent –ou non- au marché du travail, s’insèrent – ou non- professionnellement sont-elles des «constructions sociales»?”(Dubar, 2001, p.23).

Este autor situa a sua abordagem numa perspectiva sociológica construtivista que considera para esta discussão três hipóteses teóricas centrais, às quais corresponderão enfoques de análise teórico empírica a privilegiar: a contextualização histórica, a comparação internacional e a análise estratégica. *Por outras palavras, a inserção será produto de uma história, uma construção societal e o resultado das estratégias dos actores* (Dubar, 2001, p.23).

Começamos pela *perspectiva histórica*, pois ela é, desde logo, pertinente, segundo Dubar, para compreendermos a própria emergência terminológica e conceptual da noção de “inserção”, que tem um carácter muito recente (anos 70). E a verdade é que a questão da “inserção dos jovens” esteve ausente durante uma boa parte deste século, devido a todo um conjunto de circunstâncias, sociais, históricas e políticas que envolviam uma passagem entre a formação e o emprego quase instantânea, independentemente da situação social dos indivíduos. Nem o problema nem a categoria “inserção” faziam ainda sentido, quer por se evidenciar um crescimento dos empregos, quer por existir uma adequação entre formação e emprego (devido aos mecanismos de regulação e de reprodução social, que determinavam uma estreita correspondência entre níveis de ensino e níveis de qualificação do sistema de emprego).

Só posteriormente aos efeitos das políticas de escolarização e das transformações associadas à democratização dos sistemas de ensino é que a ideia de passagem entre a situação de estudante e de trabalhador começa a ganhar um sentido social.

Por isso mesmo, um primeiro postulado fundamental para a análise é o de que a questão da inserção resulta de um processo histórico em que se conjugam um conjunto de condições sociais para a sua emergência enquanto problema social. Quer isto dizer que a compreensão da génese da inserção enquanto problema social, exige enquadrar este ponto de vista histórico.

No caso de França, este envolve sobretudo a história da escolarização e das políticas públicas, a conjuntura económica da segunda metade dos anos 70 e as transformações associadas no

mundo laboral e as novas formas de recrutamento centradas nas competências dos indivíduos. São os efeitos da concorrência, da selectividade, da incerteza que dão assim origem ao problema da “inserção dos jovens”.

Dubar apela por isso, nesta perspectiva histórica sobre o sentido da inserção profissional enquanto construção social, à necessidade de reconhecer duas rupturas que envolvem a construção sociológica desta categoria enquanto objecto de estudo:

- a separação entre espaço e tempo específico de formação e de actividade profissional, associada à separação entre vida privada/familiar e vida profissional;
- a dissociação entre o final dos estudos e a entrada no mundo do trabalho, que envolve novos constrangimentos na adequação entre formação e emprego e a necessidade de um espaço e tempo intermediário entre a escola e o trabalho, o sistema de ensino e o sistema de emprego (Dubar, 2001, p.23).

Mas para entender a inserção profissional enquanto construção histórica, ainda um outro postulado importa considerar. De facto, Dubar acentua que o sentido desta construção resulta do desenvolvimento de estratégias dos actores (num patamar institucional ou individual) em interacção no processo, nomeadamente ao nível das políticas públicas e das práticas sociais. Nas palavras deste estudioso, “La construction, historiquement située, des dispositifs et des conduites d’insertion est donc bien l’œuvre d’acteurs sociaux, en situation, dans une conjoncture donnée” (Dubar, 2001, p.27).

Dubar apresenta-nos, conforme apontámos atrás, a necessidade de conciliar, para a análise do problema da inserção, *uma segunda perspectiva que focaliza o que designa como “effet sociétal”* (Maurice *et al.*, 1982 cit. por Dubar, 2001, p.27).

Neste plano, Dubar defende que a inserção é também o resultado de uma articulação específica, no contexto de uma sociedade particular, entre três dimensões relacionais que envolvem os actores: a educativa, a organizacional e a industrial. O pressuposto de que parte é o de que apesar de se verificar um conjunto de condições históricas e sociais comuns à emergência do problema da inserção, é necessário considerar que em contextos sociais diferentes as relações que definem como se forma a mão-de-obra, como se organiza o trabalho e como se regulam e negociam os parceiros sociais ganham rumos também diversos. Daí a necessidade de não prescindir da comparação internacional, para melhor reconhecer estas

especificidades, das instituições, das políticas, dos quadros culturais e dos actores, e que no seu conjunto envolvem a construção do campo das relações entre educação e trabalho.

Entende-se assim que a transição entre o sistema educativo e o mercado de trabalho é socialmente construída, também porque ela resulta dos modos próprios à escala nacional de apropriar a articulação entre sistema de formação, empresas e sistema de emprego, relações profissionais e respectiva regulação: “L’effet sociétal est une manière d’exprimer le fait que la configuration des acteurs, des règles et des normes en matière de formation, d’emploi et de rapports sociaux de travail dépend des modes d’articulation entre ces institutions de base, spécifiques à chaque «société» (...)” (Maurice *et al.*, 1982 cit. por Dubar, 2001, p.29).

Finalmente, como se referia atrás, o contributo de Dubar focaliza um terceiro ponto de vista para a definição do conceito, demarcando *o fenómeno da inserção profissional enquanto resultante das estratégias dos actores*. A conclusão a que chega na sua reflexão constitui uma proposta de resposta para a necessidade de resolver um problema que se impõe na discussão teórica desta problemática: “Reste un problème majeur que cette problématique de la «construction sociétal» a du mal à résoudre: comment articuler ce point de vue comparatif international qui a tendance à forcer les traits distinctifs de chaque espace national avec le point d vue historique précédent et notamment avec les transformations qui découlent de la globalisation des marchés?” (Maurice *et al.*, 1982 cit. por Dubar, 2001, p.30).

A questão incontornável da existência de uma lógica transversal, que parece evidente por exemplo na evolução das condições de acesso ao emprego dos jovens nos países desenvolvidos, muito similares independentemente dos contextos nacionais, abre efectivamente espaço ao debate sobre hipóteses explicativas. E aqui Dubar assume um rumo interpretativo que rompe quer com a perspectiva de um modelo de inspiração neoclássica, que acentua a inserção enquanto “construção económica” (Maurice *et al.*, 1982 cit. por Dubar, 2001, p.30) e que corresponde a um modelo geral de procura racional de emprego de tipo concorrencial, quer sequer com a hipótese de uma “racionalidade única” (Maurice *et al.*, 1982 cit. por Dubar, 2001, p.30).

Para tal os argumentos que Dubar introduz, sustentados por tendências empíricas evidenciadas em importantes trabalhos de pesquisa⁷ são esclarecedores, de facto, da necessidade de procurar outro rumo para a problematização teórica: os efeitos da intervenção dos poderes públicos; a heterogeneidade dos sistemas de emprego e educativos; a diversidade de modos de relação com o trabalho e de estratégias face ao emprego.

Efectivamente, como conclui Dubar, importantes pesquisas evidenciaram “ (...) à quel point la diversité des stratégies de recherche d’emploi renvoie à l’hétérogénéité sociale des rapports au travail, à la formation et au cycle de vie, ce que j’ai appelé des «formes identitaires» dans le champ professionnel (Dubar, 1991 cit. por Dubar, 2001, p.32).

E é aqui que se introduz um terceiro sentido para a expressão «construção social” quando aplicada à inserção profissional, sentido este que traduz para a investigação a necessidade de considerar a relação entre os actores nos contextos concretos, históricos e institucionais, que envolvem a transição entre escola e emprego. Traduz ainda, porém, para este campo teórico a introdução da categoria das estratégias dos actores e a aceitação da racionalidade estratégica para a compreensão de uma dimensão do problema da inserção que se assume simultaneamente como transversal às realidades e processos, mas que se desenvolve nos contextos e relações particulares.

“Ces réseaux transversaux rassemblent des personnes qui partagent, peu ou prou, les mêmes références, les mêmes conceptions du travail et de la formation, les mêmes expériences et qui déploient des stratégies plus ou moins bien coordonnées” (Dubar, 1991 cit. por Dubar, 2001, p.33).

Para finalizar esta retrospectiva sobre o contributo de Dubar, e a sua importância para os estudos da inserção profissional dos jovens, importa ainda sublinhar que algumas das principais conclusões que se retiram do seu trabalho e da perspectiva teórica que integra, se tornam mais do que pistas, exigências incontornáveis para a focalização teórica e empírica de questões de investigação. Referimos, nomeadamente:

- a importância da coordenação entre instituições ao nível local;
- a questão do “mundo dos profissionais da ajuda”;

⁷ Dubar refere como exemplos os principais resultados de pesquisas no campo da inserção profissional dos jovens, de investigadores como Trottier, Lafource e Cloutier (1998 cit. por Dubar, 2001), ou mesmo os que foram apresentados em trabalhos que realizou com Demazière (Demazière e Dubar, 1997 cit. por Dubar, 2001).

- a importância para o estudo do acesso ao emprego, de um ponto de vista de análise macro (institucional, políticas e dispositivos); mas também micro (individual, das relações estratégicas e compreensivas entre os actores de um sistema de acção local ou sectorial).

3. A ampliação do campo da inserção profissional

A sistematização de alguns contributos mais significativos na teorização em torno do conceito de inserção profissional, permite-nos confirmar algumas constatações: a década de 70 como período de emergência deste problema social; o período fecundo de pesquisa empírica e discussão teórica que decorre até aos anos 90; e finalmente, a inevitável recolocação de linhas de investigação, que os sucessivos resultados e interpretações foram impondo para a actualidade que agora nos envolve no início deste século XXI.

Já no final dos anos 90, precisamente, Claude Trottier dava um passo no sentido precisamente de sistematizar as principais tendências, até então, na investigação sobre a inserção profissional (Trottier, 1999).

A necessidade desta sistematização é desde logo elucidativa de *uma primeira etapa de ampliação deste campo de investigação*. De facto, conforme introduz Trottier, a quantidade de estudos produzidos pôs em evidência aspectos incontornáveis.

Uma primeira constatação respeita ao agravamento das dificuldades de entrada na vida activa, nas palavras do autor “(...) on a montré que l'accès à un emploi avec contrat à durée indéterminée, à temps plein, et lié à la formation est nettement plus difficile qu'auparavant (OCDE, 1998 cit. por Trottier, 1999, p.2). Uma segunda constatação a reter é a da identificação e reconhecimento de uma diversidade de percursos de transição entre o sistema educativo e o produtivo. “L' accès au marché du travail après les études seulement et suite à une breve période de recherche d'emploi ne constitue plus la forme predominante d'entrée sur le marché du travail” (Trottier, 1999, p.2). E finalmente, também a confirmação de que as próprias trajectórias de inserção profissional dos jovens se caracterizam por uma diversidade de situações, que abrangem emprego, desemprego, regresso ao estudo, e que significam por isso um retardamento do período de estabilização no mercado de trabalho.

Assim, as vulnerabilidades a que expõem estas dificuldades de inserção profissional respeitam a uma multiplicidade de factores; não apenas ao desemprego, mas também a todo um outro conjunto de obstáculos que se colocam à estabilização em situação de emprego ou ao acesso a um emprego directamente relacionado com as competências adquiridas durante a formação.

É aliás o reconhecimento do significado e impacto destas vulnerabilidades para os jovens na entrada na vida adulta que justifica uma crescente preocupação e interesse, transformando este problema em objecto de estudo de diversas pesquisas e alvo de medidas de apoio em diversos países.

3.1. A emergência de um campo de investigação: A sociologia da educação e a questão da inserção profissional

A teorização em torno da inserção profissional enquanto problemática científica emerge sobretudo a partir da década de 80 e associada, como referimos atrás, ao campo disciplinar da economia da educação, nomeadamente através dos contributos de Jean Vincens (economista francês que procura desenvolver as relações entre a Economia do Trabalho e a Economia da Educação).

No entanto, o interesse pela questão da inserção profissional parece ter também origem no campo disciplinar da sociologia da educação, da análise sobre a relação entre economia e educação, e remonta aos anos 60, associado ao trabalho realizado sobre os percursos de formação no interior do sistema educativo. De facto, é no seguimento dos contributos da análise sobre os mecanismos de diferenciação dos alunos na escola (na medida em que o acesso ao emprego está em parte ligado ao tipo e nível de escolaridade), que começa a fazer sentido considerar o papel que o sistema educativo tem na distribuição dos indivíduos na estrutura de ocupações e da estratificação social.⁸

Por isso mesmo, neste período, a análise coloca esta questão a partir da corrente predominante, funcionalista, que descreve o modo racional como a instituição escolar selecciona os talentosos, transmite os conhecimentos necessários, favorece o progresso social

⁸ Importa sublinhar que a sistematização que agora se apresenta, está evidentemente enquadrada na abordagem apresentada atrás quando se procurou contextualizar o nosso objecto de estudo no quadro das relações entre educação e desenvolvimento. De facto, no capítulo 2 fazemos precisamente um enquadramento sumário, de um ponto de vista sociológico, quer do processo de escolarização quer das explicações que sobre ele se desenvolveram no campo disciplinar da sociologia da educação.

e económico, e promove uma sociedade democrática: “Dans ce paradigme, une des fonctions du système éducatif est de former la main d’œuvre spécialisée requise par une société requise par une société industrielle avancée” (Trottier, 1999, p.3).

Nos anos 70 são as teorias da reprodução, centradas nas explicações sobre a relação entre desigualdades escolares e desigualdades sociais, que inspiram uma outra focalização do problema da inserção profissional: “Du point de vue de la relation entre l’éducation et l’économie, le système éducatif contribue à la fois à la formation de la main d’œuvre qualifiée dont le système capitaliste a besoin pour produire les biens et les services, au maintien du système de classes sociales et des inégalités qu’il implique” (Trottier, 1999, p.3).

Aos contributos destes trabalhos de investigação reconhecem-se méritos e lacunas diversas. Para o campo da inserção profissional, Trottier (1999, p.3) identifica os mais significativos: o valor de colocar em relevo a função selectiva do sistema educativo, oferecendo diversas possibilidades explicativas para o significado desses processos na democratização do ensino e no desafio da igualdade de oportunidades na educação; mas a negligência na análise do processo de transição do sistema educativo para o sistema produtivo.

De acordo com a retrospectiva de Trottier (1999, p.3), o aparecimento de trabalhos orientados para o estudo das trajectórias de entrada no mercado de trabalho depois da saída do sistema educativo, das dificuldades de inserção profissional, e da relação formação – emprego, constituiu um primeiro momento na tentativa superação desta lacuna. E se numa fase inicial se privilegiou a avaliação das políticas de democratização e a análise da questão da igualdade de oportunidades no acesso à educação, a discussão dos resultados obtidos, face aos problemas do insucesso e abandono escolar, acabou por levar à conclusão da necessidade de alargar o campo de análise para além da questão do acesso ao ensino. A perspectiva que emerge passa a considerar todo um conjunto diversificado de possibilidades e percursos de formação, a conclusão do diploma, a transição entre níveis de ensino e também entre o próprio sistema educativo e o mercado de trabalho, bem como a relação entre formação e emprego.

Mas a crise económica dos anos 80 desencadeia todo um questionamento que coloca novos desafios a esta proeminência de estudos de carácter sociográfico, baseados no pressuposto da adequação entre formação e emprego, que tendiam a subordinar a análise a esta perspectiva de ajustamento entre oferta e procura e a um momento que supostamente representaria a

transição entre sistemas. O rumo do debate teórico é reconhecido num conjunto de autores (entre aqueles que apresentámos anteriormente) que argumentam a inevitabilidade de encarar a inserção profissional enquanto processo: “L’insertion professionnelle apparaît plutôt comme un processus complexe qui se déroule sur une période où peuvent s’enchevêtrer des situations de recherche d’emploi, de chômage, de formation et d’inactivité” (Trottier, 1999, p.4).

Podemos assim identificar aqui uma outra etapa de alargamento do campo teórico da inserção profissional (Tanguy, 1984 cit. por Trottier, 1999), que é sobretudo reconhecida pelo modo como beneficiou o aprofundamento e diversificação de indicadores, bem como consequentemente as possibilidades de monitorização, relativamente à transição entre sistemas educativo e produtivo. Os benefícios para a investigação, que de facto proporcionam o termo de uma adequação mecânica e restrita, pondo em relevo a diversidade de modos e de percursos no sistema educativo e de inserção profissional, não impedem porém as insuficiências que hoje se reconhecem a abordagens sobretudo descritivas e repetitivas, carentes de capacidade de problematização teórica, face à complexidade que, como vimos, já se reconhecia nas relações entre sistema educativo e produtivo.

3.2. A afirmação de um campo de pesquisa e a proliferação de estudos: pistas para a delimitação do objecto de estudo, das dimensões de análise e dos pressupostos metodológicos

O período que se segue, os anos 90, constitui uma fase de proliferação de estudos e de importantes desenvolvimentos na delimitação empírica e teórica da inserção profissional enquanto objecto de estudo. No final desta década, Trottier (1999, p.5) considera ser possível representar o campo de investigação em três principais dimensões de análise:

- « a) les cheminements de formation, les trajectoires et les stratégies d’insertion des individus,
- b) les facteurs structurels qui façonnent la transition au-delà des décisions et des stratégies des individus en voie d’insertion et
- c) les acteurs et les intermédiaires de l’emploi et de l’insertion”.

Para a sistematização desta representação do campo da inserção de acordo com a perspectiva de Trottier (1999), de modo a melhor visualizar a complementaridade e diversidade de perspectivas de análise que ela encerra propusemo-nos a elaboração de uma grelha de análise teórica que a seguir apresentamos.

QUADRO 2.1

A INSERÇÃO PROFISSIONAL, PROPOSTA DE REPRESENTAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: PRINCIPAIS EIXOS DE ANÁLISE⁹

EIXO DE ANÁLISE I

PERCURSOS DE FORMAÇÃO, TRAJECTÓRIAS E ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DOS INDIVÍDUOS	DELIMITAÇÃO DO OBJECTO	PRESSUPOSTOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE
- Perspectiva que privilegia a análise da relação entre as trajectórias de inserção e os percursos de formação ;	- Reconhecimento da relevância da formação entre os recursos que se apresentam no acesso ao emprego e da ligação entre os projectos de inserção e os projectos de formação; - Necessidade de reconstituição da inserção como processo.	- Pertinência de estudos longitudinais (estudo de coortes), que destacam-se como variáveis consideradas: sexo, origem social, níveis e tipos de escolaridade, sectores de formação, condição étnica e linguística, região;
- Focalização da relação com outras dimensões da entrada na vida adulta (acontecimentos paralelos) (Galand, 1999; Molgat, 1999; Gauthier, 1999 cit. por Trottier, 1999)	- Enquadra a inserção profissional no projecto de vida e itinerário pessoal dos jovens;	- Análise do percurso de formação e de inserção; bem como da situação familiar; - Importância de variáveis como sexo, origem social, área de residência, movimentos migratórios
- Perspectiva sobre as estratégias dos jovens, enquanto actores, construtores dos seus processos de formação e inserção (Trottier <i>et al.</i> , 1998, 1999 cit. por Trottier, 1999)	- Operacionalização do conceito de estratégia, o papel dos sujeitos face aos recursos e condições disponíveis; - Integra a lógica dos actores na construção dos seus próprios percursos (por exemplo, os objectivos de carreira e os recursos de que dispõem);	- Abordagem qualitativa, que procura a reconstituição dos significados e sentidos que os próprios jovens atribuem ao processo de inserção; - Evoca dimensões de análise relativas à construção de identidades profissionais, desenvolvimento de conhecimentos e competências nos percursos escolares, e avaliação da sua aplicação no mercado de trabalho
Abordagem da inserção profissional enquanto socialização profissional (Dubar, 1991 cit. por Trottier, 1999)	- Centrada no conceito de construção de identidade profissional, articulando processos identitários heterogéneos, que são simultaneamente biográficos e relacionais; - Significado atribuído aos momentos de saída do sistema escolar e entrada no mercado de trabalhos.	- Análise dos sentidos das experiências escolares e profissionais e da atribuição de identidade por outros (representações), as instituições e os sujeitos em interacção; - Reconhecimento de competências, estatutos profissionais, expectativas de futuro profissional.

⁹ Importa sublinhar que se tratou de elaborarmos uma proposta de sistematização do contributo de Trottier, tendo em vista a facilitação e clarificação da delimitação do objecto de estudo, do enquadramento das hipóteses investigativas e da operacionalização da análise empírica e discussão teórica das dimensões privilegiadas no nosso processo de investigação em particular.

QUADRO 2.2
EIXO DE ANÁLISE II

FACTORES ESTRUTURAIS QUE CONDICIONAM OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO, AS TRAJECTÓRIAS E ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO	DELIMITAÇÃO DO OBJECTO	PRESSUPOSTOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE
Perspectiva de análise económica sobre o mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Objectivo de pesquisa focalizado na contextualização dos percursos de formação e trajectórias profissionais face à conjuntura económica; - Condicionismos introduzidos por factores de reestruturação e internacionalização da economia, e factores de reorganização do trabalho. 	- Abordagens que privilegiam indicadores como o desemprego, tipo de emprego, tempo de acesso ao emprego.
Abordagens das dinâmicas políticas envolventes , “rigidités sociales”, no caso de Langlois (1986 cit. por Trottier, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto político e ideológico em que se inscrevem as principais transformações e os impactos sobre a inserção profissional; - Problemas de ordem estrutural, que não são exclusivamente económicos mas também políticos 	- O papel atribuído ao Estado e as medidas políticas, a configuração dos sectores público e privado, as práticas de gestão de recursos humanos, as políticas de selecção e admissão nos estabelecimentos de ensino, constituem alvo destas abordagens;

QUADRO 2.3
EIXO DE ANÁLISE III

INTERMEDIÁRIOS DO EMPREGO E DA INSERÇÃO	DELIMITAÇÃO DO OBJECTO	PRESSUPOSTOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE
<p>Perspectiva teórica que define a inserção como fenómeno estruturado socialmente (Rose, 1984 cit. por Trottier, 1999; Baron <i>et al.</i>, 1994; Bessy e Eymard-Duvernay, 1997 cit. por Trottier, 1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Privilegia como objecto “une gestion socialisée” Trottier, 1999, p. 9) do período de vida activa, de acesso ao mercado de trabalho, que permite uma organização da transição profissional; - Interessa-se por isso pelo movimento de empregos, o recrutamento da mão-de-obra e a formação; - Toma o conjunto do processo de transição como objecto e pretende situar as diferentes medidas de apoio à inserção nos respectivos contextos; - Encarando a relação formação-emprego como construída pelos actores do sistema educativo e produtivo (as instituições, num plano societal) e pelos próprios actores desde a entrada no mercado de trabalho (os jovens, num plano individual), interessa –se ainda, mais recentemente, pelos comportamentos e lógicas dos actores e dos intermediários do mercado de trabalho e da inserção (instâncias responsáveis pelas políticas de colocação da mão-de-obra, organismos de formação, organismos comunitários, associações) 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagens que privilegiam indicadores como carácter organizado da transição profissional, modos de gestão da mão-de-obra, práticas do Estado, dos empregadores e das redes sociais face à de mão-de-obra; - Mas que consideram ainda para análise os profissionais de orientação e acolhimento nos espaços de transição, as interações entre as diversas categorias profissionais; bem como, as medidas e programas de facilitação da inserção profissional dos jovens.

Uma análise transversal da grelha que aqui apresentámos, permite, de facto, confirmar algumas das conclusões que Trotter (1995) sublinha na sua perspectiva sobre este processo de afirmação e desenvolvimento do campo de investigação da inserção profissional:

- o desenvolvimento muito significativo da investigação nas décadas de 80 e 90 permitiu a passagem de uma abordagem sobretudo descritiva e interessada em avaliar o sistema educativo, para pesquisas que introduzem uma multiplicidade de dimensões de análise teórica e empírica da inserção enquanto objecto de estudo;

- a esta complexificação conceptual e teórica correspondeu inevitavelmente também o aprofundamento do recurso a metodologias diversificadas (quantitativas e qualitativas, estudos longitudinais e transversais), o que por sua vez implicou uma outra mobilização de recursos e parceiros para a investigação;

- para além destes contributos para a delimitação do objecto de estudo e para a sustentação de uma perspectiva compreensiva do ponto de vista metodológico, retiram-se avanços muito significativos para a legitimação deste campo de trabalho: por um lado, a facilitação processual da monitorização da entrada dos jovens no mercado de trabalho, por outro, a concepção e avaliação de programas/acções de apoio à sua inserção.

O desafio que resulta destes progressos e da edificação destes eixos de análise para a consolidação do campo é o de procurar levar a reflexão no sentido de explorar as convergências que os atravessam.

4. Inserção profissional de diplomados em Educação Social e Ensino Superior Politécnico

4.1. Educadores Sociais: questões de formação e inserção profissional

Procuramos neste momento enquadrar de algum modo a discussão da problemática da inserção profissional num campo profissional concreto, objecto da nossa focagem empírica: o da educação social. É nossa intenção vislumbrar os principais aspectos que envolvem, por um lado, a definição deste campo profissional e por outro as questões que se colocam nas próprias concepções sobre a formação e inserção profissional dos educadores sociais.

A Educação Social consiste num espaço profissional concebido no encontro e intersecção das áreas do trabalho social e da educação¹⁰, o que por si só, já traduz uma certa ambiguidade na afirmação de uma identidade profissional. Esta dificuldade é acrescida pelo facto destas áreas profissionais de referência constituírem áreas complexas e de reinvenção e consolidação identitária permanente. Contudo, a Educação Social demarca-se do trabalho social sobretudo pelo seu modelo de actuação de carácter pedagógico e da educação em geral pela sua abordagem não formal. A polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade, dinamismo e reflexividade são consideradas características basilares do saber profissional destes técnicos de intervenção social em realidades, inevitavelmente, multifacetadas e problemáticas (Carvalho e Baptista, 2004).

Na linha de análise de Romans (2003) o perfil profissional e as competências dos educadores sociais têm-se vindo a clarificar consoante as várias funções que os mesmos têm desempenhado nos contextos profissionais e que têm sido difundidas através de vários estudos sobre a temática¹¹, através dos contributos de associações que trabalham no campo da intervenção social (perspectiva dos empregadores – instituições públicas, privadas, de âmbito municipal ou estadual) e ainda pela reflexão feita na primeira pessoa sobre a sua prática profissional.

Contudo, dada toda esta complexidade da identidade deste profissional verifica-se que a actividade profissional dos Educadores Sociais tem sido objecto constante de auto e hetero reflexão. Para Carvalho e Baptista (2004, p.85) tal situação prende-se com um conjunto de factores, nomeadamente:

- *“processo lento e recente de configuração profissional das incumbências que lhe são inerentes”*;
- *“dificuldade na partilha de funções com outras profissões na mesma área; já existentes ou apenas emergentes”*;

¹⁰ No que se refere ao lugar da educação na área do trabalho social, a disciplina científica que melhor responde a essas exigências é, considerada para muitos autores a pedagogia social. Segundo Quintana e Carreras (1984, 1997 cit. por Carvalho e Baptista, 2004, p.56) a Pedagogia Social, situa-se no contexto das ciências da educação e das ciências sociais, sendo uma disciplina com vocação prática, a qual para os autores é considerada a ciência da educação social, em complementaridade/interdisciplinaridade com a sociologia da educação e a psicologia social.

¹¹ Quanto a estudos acerca da temática específica da Educação Social, das áreas de intervenção, das competências, funções e perfis destes técnicos ainda existe algum défice, no entanto, tem-se vindo a assistir a uma crescente preocupação com esta área. Refira-se, no âmbito internacional, os contributos de Romans (2003), Chopart (2003), Ander Egg (1995), Petrus (1993), Trilla e Quintana (1986), Carreras (1984, 1997) e ao nível nacional, Carvalho e Baptista (2004).

- *“reservas quanto ao esboço de acções sistemáticas em prol de uma intervenção educativa não escolar”*;
- *“peso de uma tradição voluntarista e benévola, entretanto em crise”*;
- *“instabilidade epistemológica no terreno da fundamentação científica dos respectivos saberes e práticas”*.

Na inserção profissional dos educadores sociais, a necessidade de reconhecimento e/ou visibilidade assume pois relevo, podendo estar assim associada a diversos factores: além do facto de se tratar de uma profissão considerada relativamente recente, acresce-se que a Educação Social assume-se como espaço profissional cruzado em duas áreas – educação e trabalho social – passível como vimos de alguma ambiguidade conceptual. Por conseguinte, destaca-se o carácter pedagógico mas não formal da sua intervenção dirigida para todas as pessoas (Carvalho e Baptista, 2004).

Para uma representação sobre esta área profissional torna-se por isso inevitável considerá-la num espaço que é abrangente. Um estudo efectuado pelo Instituto para a Qualidade na Formação (resultante de dois tipos de análise: delimitação profissional realizada a partir da análise de diversos referenciais profissionais e da recolha de informação efectuada junto das entidades alvo de estudos de caso), relativamente à dinâmica de empregos no sector dos Serviços de Acção Social, refere que existem situações diversificadas em função do tipo de actividades (Valente, 2005).

Nas actividades com maior estruturação, os empregos nucleares e os considerados tradicionais são enquadrados por regulamentação colectiva de trabalho ou por outro tipo de enquadramentos jurídicos. Os empregos restantes, designadamente os empregos mais recentes têm um enquadramento mais fluído, ou seja, com conteúdos não formalizados, tanto por via das classificações referenciais existentes como por via regulamentar.

A análise dos estudos de caso, no que toca às funções de apoio ao serviço do sector, destaca que a existência de postos de trabalho com cargos específicos já começam a ter notabilidade. As competências nesta área têm assumido uma importância crescente em todo o sector, sendo exteriorizada por meio de novos recrutamentos e/ou de um reforço nos recrutamentos de profissionais em áreas distintas e que, por conseguinte, incorporam um grupo de competências de carácter transversal, nomeadamente na área específica do apoio social, o que inclui Educadores Sociais. O exercício de identificação das principais tendências de evolução

das profissões e conteúdos funcionais constitui-se como uma base para a definição de perfis profissionais. Em destaque aparece a tendência global para acréscimo do emprego no sector e a emergência de novos empregos: *“as actividades que resultam da implementação de projectos de intervenção social e que fazem emergir empregos como os de educador social (...)”* (Valente, 2005, p.130).

Os empregos emergentes, pressupõem pelos seus conteúdos funcionais e pelas competências abrangidas, uma nova categoria profissional com determinadas aptidões para o desempenho de um conjunto de funções, as quais até então, eram desempenhadas indiscriminadamente por outros profissionais ou eram inexistentes (Valente, 2005, p.134).

As profissões reconhecidas mantêm um futuro aberto com posições efectivas no que diz respeito aos seus espaços de intervenção tradicionais, com garantia de estatutos e fazendo investimento no âmbito das áreas mais estruturadas recentemente. A autonomia das profissões instaladas encontra-se no âmago de um debate entre duas lógicas, a institucional e a profissional que, por sua vez, se assevera cada vez mais entre uma abordagem em termos de diplomas e em termos de níveis de qualificações certificadas e de competências reconhecidas. Da mesma forma, os processos de inserção, de socialização e de regulação profissionais são atingidos pelo desenvolvimento local/regional e da abertura do mercado de trabalho. Estudos de investigação acerca das profissões da inserção social evidenciam que muitos dos trabalhadores sociais possuem capacidades e competências *“para saírem do seu domínio privilegiado e tradicional de intervenção”* (Chopart, 2003, p.119).

Algumas actividades de investigação permitem identificar pistas significativas no que concerne à distinção das actividades dos trabalhadores sociais. Uma primeira etapa possibilitou reconhecer seis funções transversais nos distintos sectores pesquisados, as quais acentuam as perspectivas dos empregadores sobre o conceito de intervenção social. Estas assumem-se como alicerces para a unidade da área e confirmam vínculos entre sectores tradicionais e novos campos-fronteiras, tais como o acolhimento, o acompanhamento social, a informação-orientação, a mediação, a coordenação e a engenharia social, bem como o desenvolvimento (Chopart, 2003, p.38).

Nos últimos vinte anos o número de posições no âmbito profissional cresceu significativamente. A possibilidade de se ingressar na concorrência e a linha de atrito foram reforçadas, de forma natural, mesmo que cada sujeito defina o seu campo de competências e o

seu campo de intervenção. Esta conjuntura levou os trabalhadores sociais a inflectir a sua acção e o seu sistema de referências assim como a sua postura.

No âmbito do estudo da inserção profissional de educadores sociais, é possível identificar mercados de trabalho que favorecem certos aspectos profissionais: *“As associações de inserção e as empresas intermediárias (representam) domínios largamente abertos à iniciativa individual e ao desenvolvimento de formas de investimento próprio na busca de novas definições da profissionalidade do trabalho social”* (Seine-Maritime cit. por Chopart, 2003, p.201), uma vez que as capacidades requeridas poderão não estar ligadas a uma mobilização que envolvam provas de trabalho na área, mas sim com aptidão para uma relação de serviço junto dos beneficiários. Outra abordagem explana a definição de cinco tipos de trajectórias, as quais demonstram as razões do recrutamento e fundamentam as reivindicações acerca das competências particulares concernente aos sectores de actividade – do económico à economia social e a relevância do envolvimento extra profissional; da gestão do social à inserção e a valorização do factor experiência profissional; do trabalho social integrador à acção colectiva e a procura da promoção e da eficácia; das experiências pessoais à mediação social e gosto pelo contacto pessoal; das ciências sociais à intervenção social e a procura de um emprego (Meurth e Moselle cit. por Chopart, 2003, p.201).

A partir desta contextualização do campo e perfil profissional da educação social, tornam-se mais claras alguns dos principais enfoques no que respeita às concepções que tendem a prevalecer na formação destes profissionais.

Charlier (cit. por Carvalho e Baptista, 2004, p.86) apresenta uma proposta de formação-investigação dos educadores sociais na sua perspectiva adequada ao seu perfil assente nos seguintes eixos pedagógicos e antropepistemológicos:

- “teorização das práticas e das acções com vista à construção de saberes próprios”;
- “mobilização, segundo critérios de pertinência, de conhecimentos e saberes originariamente externos”;
- “construção de saberes originais no âmbito da dinâmica das relações intersubjectivas em que as diversas identidades e sentimentos de pertença se dialéctizam num espaço de afirmação da pluralidade e da alteridade”;
- “implicação dos formadores, investigadores e formandos enquanto actores de práticas conflituais de modo que a interactividade seja assumida como instância catalisadora de reflexão e de formação”.

Estes profissionais, pelo facto de possuírem uma formação académica fomentadora de uma percepção globalizante, ocupam uma posição privilegiada no trabalho social em rede. Para os autores Carvalho e Baptista (2004, p.85) *“a formação, inicial e contínua, dos educadores sociais deverá obrigatoriamente contemplar espaços de problematização sobre a intencionalidade pedagógica. Reafirmamos, pois, a necessidade de conceptualizar a prática pedagógica a partir de um saber dinâmico e em permanente construção, de acordo com as próprias dinâmicas de acção e investigação desenvolvidas pelos educadores enquanto profissionais reflexivos”*.

Carvalho e Baptista (2004, p.25) consideram que a “formação das competências de um(a) educador(a) social exige, em conformidade, uma sólida preparação em alguns domínios das ciências da educação em íntima conjugação com o estudo dos comportamentos individuais e colectivos e uma sólida cultura geral”. A estes eixos deverão conjugar-se as capacidades de interpretação e de avaliação das situações e de atitudes, de interpelação crítica e criativa das políticas e das práticas sociais e de exercício pragmático de solidariedade interpessoal.

Evidencia-se, a percepção da multidimensionalidade das competências do educador social enquanto profissional em que “para além das competências técnicas, tem também de se apropriar de competências informais tais como o autodomínio, a abertura ao outro e a capacidade de enfrentar o risco e o sofrimento”¹².

Romans (2003, p.125) distingue três tipos de competências do Educador Social que são passíveis de ser melhoradas através do “treino” e da formação, são elas: os conhecimentos (de âmbito geral e específico); as capacidades (capacidade de elaborar projectos educativos; capacidade de intervir no plano educativo, capacidade de trabalhar em equipa, capacidade de formação contínua, capacidade de gerir recursos, capacidades administrativas de recursos económicos e técnicos, capacidade de liderar equipas aliada à função de direcção ou coordenação de uma entidade) e as atitudes que este profissional necessita para o exercício profissional.

Importa salientar que os estudiosos tendem a atribuir significado (Ander-Egg, 1995) ao modo como as escolas tentam efectuar a adequação dos currículos e a formação às novas imposições

¹² Quando se fala de *competências*, referirmo-nos (cf. Carvalho e Baptista, 2004) a saberes para fazer opções, assumir as respectivas responsabilidades o que é distinto de *qualificações*, as quais passam inevitavelmente pela inculcação de destrezas para o exercício de funções específicas.

da sociedade, às transformações políticas e à evolução das Ciências Sociais, assim como à aglomeração de experiência na mesma profissão.

Nesta linha de raciocínio é pertinente enfatizar a importância atribuída neste campo à formação contínua para a inserção na vida activa destes profissionais. Para Carvalho e Baptista (2004) trata-se de assegurar que a prática do(a) Educador(a) evolua em consonância com a sensibilidade dos desafios e das situações que se vão constituindo de forma sucessiva. As novas exigências sociais impõem novas competências, e concretamente, no caso dos Educadores Sociais, é indiscutível a incompatibilidade do seu trabalho com um desfasamento face à realidade social em que está inserido.

4.2. A missão do Ensino Superior Politécnico e a criação da licenciatura em Educação Social na ESES

Queremos aqui recuperar uma intenção importante, de compreender como esta questão da inserção profissional aparece perspectivada num contexto de formação também concreto que é o ensino superior politécnico. Importou-nos, por isso, proceder a uma breve sistematização da sua origem, bem como das principais tendências políticas e científicas nas concepções sobre a sua missão, especificidade e cenários de desenvolvimento futuro.

Mas, inevitavelmente, porque cruzamos neste estudo a relação entre formação e emprego na área profissional da Educação Social, que acabámos de apresentar, tentamos de seguida conhecer as circunstâncias que envolvem a existência do diploma de Educação Social no caso concreto Instituto Politécnico de Santarém e da Escola Superior de Educação.

O sistema de ensino português é constituído por dois subsistemas de ensino, a saber, o Ensino Superior Universitário, o qual remonta à criação dos Estados Gerais, no reinado de D. Dinis e o Ensino Superior Politécnico, no qual incorre a nossa investigação. Este, apesar de mais recente e de possuir teores conceptuais distintos, parece ter consolidado a sua posição. Neste sentido, torna-se importante apresentar, de forma sintética, as causas da sua implementação, assim como o seu desenvolvimento em Portugal.

Azevedo (1986 cit. por Alexandre, 2005, p.11) refere na “Compilação da Legislação Sobre o Ensino Superior Politécnico”, que o ensino ministrado nos politécnicos é denominado, no âmbito internacional, de “ensino superior curto”, cuja intenção passa por equipar um país com os profissionais de perfil adequado. No contexto português também passou por diferentes

designações, tais como: ensino superior curto (recebido nos estudos executados no início da década de 70); designado ainda por ensino superior de curta duração pela reforma produzida pelo Ministro Professor Veiga Simão, em 1973. Denotação esta retomada pela Lei n.º 71/77, de 27 de Setembro, cuja autorização legislativa concedia anuência ao primeiro governo constitucional para legislar sobre a criação do ensino superior de curta duração, a ser consubstanciada pelo Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro.

Contudo, a Lei n.º 61/78 de Junho, veio alterar o Decreto-Lei supracitado, citando no seu artigo primeiro o seguinte: “É instituído o ensino superior de curta duração tendente à formação de técnicos e de profissionais de educação de nível superior”.

É neste quadro que se assiste à reconversão das escolas de educadores de infância, das escolas do magistério primário, das escolas de enfermagem, em respectivas escolas superiores de educação e de enfermagem. Afirmava-se assim a formação por decreto dos novos estabelecimentos de ensino superior de curta duração, devido ao facto de terem sido avaliados como necessários em domínios regionais e nacionais, levando em consideração as condições económicas, culturais e sociais das distintas áreas do País.

Para Charters D’Azevedo, a fundação do Ensino Politécnico foi orientada por uma óptica de união do ensino superior às actividades produtivas sociais, com a formação de educadores de infância, professores do ensino primário e preparatório, além de “técnicos qualificados nos domínios da tecnologia industrial da produção agrícola, pecuária e florestal, da saúde, de enfermagem dos serviços, sendo esta formação conferida por Escolas Superiores de Educação (ESE), Escolas Superiores Técnicas (EST), podendo estas assumir a designação de Tecnologia, de Gestão, Agrárias, etc.”. Acresce-se que as Escolas Superiores de cada localidade foram unidas em Institutos Politécnicos (Alexandre, 2005, p.11).

A actual designação - Ensino Superior Politécnico - foi inserida pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 28 de Dezembro, a qual descrevia a coexistência do ensino politécnico com o ensino superior universitário. O sentido desta distinção é analisado por Arroiteia (2002, p.56, cit. por Leão, 2007, p.73) nos seguintes termos: “... a missão de preparar os educandos para uma adequada inserção profissional parece constituir-se como um dos atributos essenciais do Ensino Superior Politécnico...”.

Mas importa destacar ainda alguns progressos legislativos recentes: a Lei nº 54/90, no sentido de perspectivar o ensino politécnico em actividades de extensão educativa, cultural e técnica, bem como de promover a investigação aplicada; o Decreto-Lei nº 28-B/96, que define contingente de vagas preferências na área de influência das escolas e para alunos provenientes de cursos de carácter técnico profissionalizante.

Leão (2007, p.73) conclui que: “Ainda que nos tempos presentes o ensino universitário não possa descurar no exercício da sua actividade formativa, as características do mercado de trabalho, partilhamos da convicção que é na forma como se processa essa articulação, entre os subsistemas de ensino e a sociedade, que os dois se distinguem com mais nitidez. Efectivamente, enquanto que no politécnico essa relação se desenvolve com objectivos mais imediatistas, no universitário esta desenrola-se no domínio da prospectiva da vida e da sociedade”.

No entanto, esta visão poderá encerrar em si mesma a dualidade de reconhecimento social que se estabelece entre o Ensino Universitário e o Politécnico, a que Mariana Gaio Alves (2003) faz referência.

Parece assim ser possível concluir que o desenvolvimento do ensino politécnico tem estado marcado por um conjunto identificável de constrangimentos de prestígio e mobilidade social bem como de identidade face ao “valor” do diploma universitário.

Consideramos importante registar aqui alguns factores apontados como decisivos para a prospecção de cenários futuros de desenvolvimento e afirmação neste subsistema: natureza e especificidade do projecto educativo; desempenho, qualidade e acessibilidade; relevância social da formação prestada na resposta às necessidades do mercado de trabalho e às expectativas formação de competências dos diplomados; a aproximação e articulação com ensino secundário (Leão, 2007).

O Instituto Politécnico de Santarém

No caso do Instituto Politécnico de Santarém, a sua criação deve-se ao Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, constituído na época pela Escola Superior Agrária de Santarém e pela Escola Superior de Educação de Santarém.

A destacar que o mesmo diploma concebeu em cada Distrito (com excepção de Aveiro, Braga e Évora) uma Escola na área da Educação atendendo à indigência de formação de professores, inicial e contínua (devido à extinção das escolas de educadores de infância e de professores). A fim de dar cobertura ao litoral da zona Centro, nomeadamente, na área agrícola, foram criadas a Escola Superior Agrária de Santarém e a Escola Superior de Coimbra, sendo que o interior Centro ficou abrangido pela formação da Escola Superior Agrária de Castelo Branco.

O início das actividades da Escola Superior de Educação ocorreu em 27 de Novembro de 1980, data em que a comissão instaladora tomou posse.

Tendo em consideração o desenvolvimento deste subsistema de ensino superior, o Decreto do Governo n.º 46/85, de 22 de Novembro, munuiu o Instituto Politécnico de Santarém com mais duas escolas - A Escola Superior de Tecnologia de Tomar, criada pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, que funcionou como escola superior autónoma desde 26 de Outubro de 1982, foi integrada no IPS, pelo Decreto do Governo n.º 46/85, de 22 de Novembro, a partir da data de 1 de Janeiro de 1986. Após a criação do Instituto Politécnico de Tomar, desde 1 de Janeiro de 1997, a mesma escola deixou de estar integrada no Instituto Politécnico de Santarém.

Foi também criada a Escola Superior de Gestão de Santarém, pelo já citado Decreto do Governo n.º 46/85, de 22 de Novembro, cujas actividades principiaram com a posse da sua primeira Comissão Instaladora, em 15 de Outubro de 1986. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 352/97, de 5 de Dezembro, formou e integrou no IPS, a Escola Superior de Desporto de Rio Maior. A destacar ainda a última integração com a publicação do Decreto-Lei n.º 99/2001, de 28 de Março, que passou a Escola Superior de Enfermagem de Santarém, exclusivamente para a tutela do Ministério da Educação.

Assim sendo, o Instituto Politécnico possui sete Unidades Orgânicas - cinco Escolas Superiores, os Serviços Centrais de apoio à Presidência e os Serviços de Acção Social, definindo-se a sua missão como: “a formação de estudantes, nos aspectos humano, cultural, científico, técnico, artístico e profissional, preparando-os para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas e para a vida cívica em sociedade” (Alexandre, 2005).

A ESES¹³ e a criação do diploma em Educação Social

A Escola Superior de Educação de Santarém foi criada pelo Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro, como unidade orgânica do, criado pelo mesmo Decreto. A primeira Comissão Instaladora foi nomeada em 1980 (Despacho 382/ME/80, de 30 de Outubro, publicado no D.R. nº 251, de 11/11/80), tendo tomado posse a 27 de Novembro. Os trabalhos de instalação da Escola foram iniciados, pese embora o seu funcionamento definitivo viesse a acontecer com o início das actividades de profissionalização em serviço dos professores do Ensino Secundário, em 1985.

A formação inicial de professores e educadores de infância ocorreu em 1986, desenvolvendo-se a partir de então o processo de crescimento da Escola. A autonomia da Escola foi alcançada em 1996, com a aprovação dos Estatutos (publicados no D. R., II Série, nº 251, de 29/10/96), e com a eleição dos órgãos de gestão renunciados: a Assembleia da Escola e o Conselho Directivo.

A missão da ESES define-se sobretudo pela promoção de formação de nível superior direccionado para o ensino formal e não formal, para a investigação, para a prestação de serviços à comunidade e para a colaboração com entidades nacionais e internacionais em actividades de interesse comum.

Enquanto pessoa colectiva de direito público, o trabalho desenvolvido orienta-se por alguns propósitos: a formação humana, cultural, científica e técnica de todos os seus membros; a formação de agentes educativos e de outros profissionais com elevado nível de preparação nos aspectos cultural, científico, técnico e profissional; a realização de actividades de pesquisa e investigação; a prestação de serviços à comunidade; o desenvolvimento de projectos de formação e de reconversão de agentes educativos; o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições públicas ou privadas, nacionais e estrangeiras, que visem objectivos semelhantes; a participação em projectos de cooperação nacional e internacional; a contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua oficial portuguesa e países europeus.

¹³ Estes dados de enquadramento da evolução institucional da ESES encontram-se sistematizados em publicações do Instituto Politécnico de Santarém (por exemplo, Cardona, 2005), e estão também disponíveis na página oficial da escola.

Sublinham-se ainda as competências da ESE, inerentes ao cumprimento dos seus objectivos: efectuar, nos termos da lei, cursos para a obtenção dos graus de licenciatura e de mestrado, além do diploma de estudos superiores especializados; realizar cursos de actualização e de reconversão profissional, creditáveis com certificados ou diplomas adequados; asseverar a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos profissionais de educação, nos termos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo; organizar ou cooperar em actividades de extensão educativa, cultural e técnica, compreendendo a prestação de serviços à comunidade; fomentar, orientar, realizar e avaliar trabalhos de investigação e de desenvolvimento experimental; celebrar acordos, convénios e protocolos de cooperação com instituições congéneres, bem como organismos públicos e/ou privados, nacionais e/ou internacionais.

O Curso de Educação Social na ESES¹⁴

A ESES tomou a diligência de abrir o novo curso de Educação Social após a auscultação dos organismos ao nível regional e a análise do interesse destes na formação de um novo perfil profissional cuja intervenção aspirava melhorar a realidade social. Perante as novas exigências de uma sociedade cada vez mais heterogénea, e face à falta de eficácia e/ou insuficiência das respostas encontradas até então e, em harmonia com o parecer favorável de variados organismos sociais, a instituição alvitrou, em 1993, a criação de um curso de formação de profissionais para as áreas educativas não docentes.

O Curso de Educação Social, que conferia o grau de Bacharelato, funcionou de 1994-95 até 2000-01. No ano de 1998, quatro anos após a sua criação, foi apresentada em Conselho Científico uma proposta de revisão curricular. A sua aprovação teve como resultado o currículo de Licenciatura Bietápica que teve início em 1999-2000, sendo posteriormente regulamentado pela Portaria n.º 62/01 de 30/01. As concepções que orientaram o desenvolvimento do primeiro plano de estudos (Bacharelato) compreenderam os desafios que a sociedade apresentava então à educação, e da presença de situações cujas soluções passavam pela intervenção de educadores desempenhando funções não docentes.

Importa referir que a experiência armazenada ao longo dos quatro anos da execução e desenvolvimento do currículo de Bacharelato, quer ao nível da formação teórica quer ao nível do acompanhamento dos estágios profissionalizantes, facilitou, averiguar que a apreensão

¹⁴ Interessa deixar claro que a informação aqui tratada resulta da análise do processo de autoavaliação do curso, a partir dos documentos produzidos para o efeito.

então existente da necessidade social de técnicos com formação específica com o objectivo de impulsionar e desenvolver actividades educativas em contextos não formais havia-se mostrado, no fundamental, acertada. Tanto a elevada taxa de emprego dos diplomados assim como o contacto crescente junto da ESES, por parte das instituições localizadas dentro e fora do distrito de Santarém, para a potencial contratação de diplomados ou a realização de estágios, apontavam nesse sentido. Os anos de experiência possibilitaram ainda o conhecimento acerca da realidade das áreas de intervenção dos educadores, tornando-se pertinentes efectuar alguns ajustes evidentemente inevitáveis em relação à formação ministrada. De relevar também identificação da necessidade de, em paralelo com a formação científica genérica, ministrar uma formação mais especializada aos futuros profissionais.,

Sublinha-se que o Curso de Bacharelato tinha como finalidade básica proporcionar uma formação superior adequada e com a devida qualidade a fim de estes técnicos desempenharem funções educativas não docentes, junto de populações de diversos níveis etários que, devido a características sociais específicas, necessitam de um acompanhamento permanente ou temporário substitutivo ou complementar da família; desempenharem competências no domínio organizativo para dinamizarem projectos em instituições e/ou contextos socioeducativos distintos.

Na sequência da reformulação do plano curricular, expandiram-se os objectivos inicialmente delineados, persistindo no desenvolvimento de competências para o exercício de actividade em organizações/instituições mais diferenciadas, prevendo-se intervenções no âmbito da educação não formal, da inserção social, do desenvolvimento local e regional, da segurança social e saúde, como por exemplo: associações de pais e amigos de crianças deficientes mentais (APPACDM); associações de pais no desenvolvimento de projectos educativos; centros de dia para idosos; centros de ocupação de tempos livres; centros de saúde; colónias de férias; cooperativas de ensino e recuperação de crianças inadaptadas (CERCIS); departamentos de educação e cultura de autarquias, associações de desenvolvimento local; hospitais; instituições de acompanhamento de crianças e jovens em riscos; instituições de reinserção social; internatos; prisões; lares e/ou instituições de menores.

No ano lectivo 2002/03, no qual incorreu um processo de avaliação, o curso de Educação Social (no seu quarto ano de funcionamento como licenciatura bietápica), continuava a ser um dos cursos mais procurados da Escola, além de ser um dos que apresentavam índices de empregabilidade mais elevados.

Capítulo 3 - Uma proposta de metodologia de investigação

1. Dinâmica heurística, estratégia construtiva e adequação operativa
 - 1.1. Da transição paradigmática: questões epistemológicas
 - 1.2. O processo de investigação: pressupostos e implicações
 - 1.3. A metodologia de investigação: uma dinâmica heurística, uma estratégia construtiva e uma adequação operativa
 - 1.4. Uma proposta de estratégia metodológica: da abordagem e do procedimento metodológico
 - 1.5. Um breve comentário final: “metodologia” e “metodologias”
2. Percurso metodológico, recursos técnicos e tempos da investigação
 - 2.1. Os recursos técnicos no processo de recolha dos dados empíricos: o inquérito por questionário e a entrevista
 - 2.2. Os tempos da investigação: as etapas de uma cronologia em parceria institucional

1. Dinâmica heurística, estratégia construtiva e adequação operativa

Chegados a este momento da construção metodológica deste projecto de pesquisa, mais concretamente da proposta de algumas opções no que respeita às metodologias de investigação, surge-nos como imprescindível um breve esclarecimento inicial.

A elaboração de uma proposta de metodologia de investigação resulta de uma problematização que procura reflectir:

- por um lado, a enunciação dos fundamentos metodológicos que são equacionados epistemologicamente na actividade investigativa, no contexto da ciência contemporânea;
- por outro lado, o esforço de problematização e delimitação da dimensão metodológica da nossa pesquisa, a partir dos pressupostos e implicações relevados.

Em concordância com esta opção de partida, em primeiro lugar e porque não nos parece que faça sentido tratar questões metodológicas da investigação menosprezando as perspectivas epistemológicas que tendem a demarcar a evolução da ciência, procurámos contextualizar o debate contemporâneo em torno da transição entre quadros de racionalidade científica.

Esclarecidos sobre as tendências esboçadas, problematizamos num segundo momento, os pressupostos e implicações que, do ponto de vista epistemológico e metodológico, se colocam ao desenvolvimento do processo de investigação.

Desse plano mais abrangente focalizamos, então, a nossa proposta de conceptualização da metodologia de investigação, para, finalmente, desenvolvermos um esforço no sentido de equacionar, do ponto de vista do nosso projecto de investigação, o percurso pessoal de construção metodológica.

1.1. Da transição paradigmática: questões epistemológicas

Qualquer pesquisa, enquanto processo de construção de conhecimento científico, inscreve-se necessariamente num quadro paradigmático, simultaneamente teórico e metodológico, que delimita um conjunto de regras e princípios orientadores e reguladores da actividade investigativa.

Esta clarificação e definição constitui um ponto de partida fundamental, na medida em que estabelece como que uma lógica interna, uma certa coerência entre os diferentes momentos e

opções que se sucedem. No essencial, trata-se de uma questão epistemológica que, ao delimitar os critérios de cientificidade, atravessa a produção do conhecimento científico, atribuindo-lhe uma determinada legitimidade.

A metodologia constitui precisamente a actividade simultaneamente crítica e criativa, o processo heurístico, a partir do qual se desenvolve todo o percurso investigativo, e que por isso mesmo exige o esclarecimento e fundamentação da natureza do objecto e da investigação.

No entanto, a importância que lhe é atribuída não tem evitado um certo debate, expresso no confronto entre propostas e posicionamentos em torno das implicações do processo de conhecimento.

A produção científica no campo das ciências sociais, bem como das ciências naturais, é hoje atravessada por esta discussão que tem vindo a conduzir à emergência e desenvolvimento de novas formas de racionalidade científica. Os estudiosos atribuem a este reconhecimento conotações e denominações diversas, mas de uma forma geral parece ser consensual a ideia de que se trata de um período de transição entre paradigmas (Santos, 1996), isto é, entre quadros de leitura e inteligibilidade.

Falar de transição, no sentido que Boaventura de Sousa Santos (1996) argumenta, é reconhecer, no contexto actual da reflexão e produção científica, a ambiguidade e complexidade que caracterizam a afirmação do modelo de racionalidade científica ainda predominante. É ainda admitir que, conseqüentemente, esta crise epistemológica proporciona já o esboço de novos contornos e critérios de cientificidade que tendem a fundamentar um “paradigma emergente”.

Parece-nos pertinente, enquanto esforço de problematização e esclarecimento do processo de investigação que se pretende desenvolver, identificar os aspectos mais relevantes da problemática enunciada. A este propósito, os contributos sistematizadores de autores contemporâneos como Boaventura de Sousa Santos, Augusto Santos Silva, entre outros, representam referências importantes.

A afirmação do modelo de racionalidade subjacente à emergência e desenvolvimento da ciência moderna assenta principalmente em duas distinções fundamentais. Por um lado, a

demarcação epistemológica entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, que se concretiza na desconfiança sistemática das evidências da experiência imediata. Por outro lado, a diferenciação entre natureza e ser humano, que ao atribuir àquela qualidades como extensão, passividade e reversibilidade, abre possibilidades ao homem de conhecê-la e de controlá-la.

É com base nestes pressupostos que o conhecimento científico progride, através da confiança epistemológica na ordenação da experiência e da sistematização rigorosa da observação dos fenómenos naturais. As explicações fundadas na formulação de leis a partir das regularidades observadas sustentam um conhecimento causal; e a afirmação de uma perspectiva de construção de conhecimento simultaneamente utilitária e funcional, capaz de transformar o real, esta na base de uma lógica de determinismo mecanicista.

Na matemática, este modelo de racionalidade encontrou um instrumento privilegiado de análise e uma lógica de investigação científica, ou seja, um método científico assente na quantificação e na medição rigorosa, na divisão, classificação e determinação de relações sistemáticas.

É no contexto da extensão deste conhecimento à descoberta das leis da sociedade que emergem as ciências sociais. A perspectiva positivista veio fundamentar a aplicação ao estudo das sociedades dos princípios epistemológicos que pautavam o estudo da natureza. Considerando o carácter de validade universal do modelo de racionalidade científica aplicado nas ciências naturais, trata-se de estudar os fenómenos sociais a partir dos mesmos princípios, reduzindo-os às suas dimensões exteriores, passíveis de serem observadas e medidas.

Os primeiros sinais de crítica e rejeição desta perspectiva positivista no âmbito das ciências sociais, constituem simultaneamente motivo de questionamento que indiciam a “crise” do paradigma da ciência moderna. Ainda que subsidiárias do modelo de racionalidade das ciências naturais, as concepções antipositivistas da ciência social constituem um primeiro momento de reivindicação de um estatuto epistemológico e metodológico próprio das ciências sociais. O argumento fundamental é o de que a acção humana é subjectiva, e a sua explicação não pode reduzir-se aos aspectos exteriores, que não são reveladores da diversidade de sentidos e intenções.

São de ordem diversa os sinais de que o modelo de racionalidade científica moderna atravessa uma profunda crise e alguns autores concordam em reconhecer que resultam do cruzamento de um conjunto de condições de ordem teórica, por um lado, e social, por outro (Santos, 1996; Silva, 1994).

Condições teóricas no sentido em que os avanços significativos no conhecimento provocaram um aprofundamento epistemológico interdisciplinar que abrange novas questões. E *condições sociais*, na medida em que respeitam a fenómenos transversais do desenvolvimento das sociedades e, em particular, ao fenómeno global da industrialização da ciência.

Uma primeira tendência assente nos avanços da Biologia e da Física, que puseram em causa distinções mecanicistas e dicotómicas entre as concepções epistemológicas das ciências naturais e sociais respeita à *superação da distinção entre ciências sociais e naturais*, ou seja, à afirmação de um conhecimento não dualista. Por outras palavras, respeita à aceitação de que o conhecimento científico, social e natural, partilha um conjunto de condições que até aqui constituíam obstáculos colocados apenas ao conhecimento das sociedades.

Outro aspecto relevante respeita ao *carácter simultaneamente local e total* atribuído ao conhecimento, que vem questionar a importância até aqui atribuída a especialização, à delimitação rigorosa do objecto, à segregação disciplinar. O conhecimento é construído num espaço e num tempo local, a partir dos interesses temáticos de grupos sociais particulares, mas é reconstruído e projectado globalmente, utilizando os conceitos e teorias desenvolvidos localmente.

No paradigma emergente a relação *sujeito-objecto* ganha novos contornos que tendem a rejeitar a perspectiva de separação dicotómica. A afirmação de que o acto e o produto do conhecimento do objecto são inseparáveis surge essencialmente do questionamento e problematização da interferência dos valores humanos nas ciências sociais e naturais, e ao estabelecer como que um contínuo entre ambos transforma todo o conhecimento científico em autoconhecimento.

Finalmente, é ainda atribuída uma outra importância ao conhecimento do senso comum: se a ciência moderna se constitui por distinção a este tipo de conhecimento, superficial e ilusório, a ciência pós-moderna privilegia precisamente o senso comum, o seu carácter vulgar e prático que orienta o quotidiano, por considerá-lo enriquecedor para a relação do homem com o

mundo. A proposta de Boaventura de Sousa Santos é que apesar de conservador, este tipo de conhecimento interpenetrado pelo conhecimento científico pode originar uma nova realidade, “feita de racionalidades” (Santos, 1996). O seu argumento é o de que o sentido da ruptura epistemológica emergente, e a realização do conhecimento científico enquanto tal, exige uma inversão qualitativa: a passagem deste conhecimento para o senso comum. “A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento deve traduzir-se em ciência de vida” (Santos, 1996, p.57).

O debate em torno desta mudança paradigmática tem suscitado, então, a reflexão acerca do carácter de cientificidade das metodologias de investigação. Na génese deste debate encontra-se precisamente o confronto entre quadros de racionalidade científica, isto é, entre o paradigma *positivista*, que no caso das ciências da educação constitui ainda o quadro predominante de legitimação da investigação científica; e o paradigma contemporâneo que tende a fazer uma nova teoria do conhecimento, associando uma concepção *construtivista* do conhecimento.

1.2. O processo de investigação: pressupostos e implicações

No modelo de racionalidade positivista a realidade assumia um carácter exterior e independente do sujeito cognoscente, e a observação sistematizada e organizada permitia assegurar a correspondência objectiva entre as preposições teóricas e essa mesma realidade.

A reflexão contemporânea sobre a ciência, assente noutros pressupostos, propõe novas concepções: a realidade não é independente do sujeito, ela é uma construção subjectiva, enquanto processo interpretativo que envolve ideias, isto é, referentes teórico-conceptuais e culturais. Os contributos de estudiosos como Popper e Morin, num caso com a fundamentação da “teoria dos três mundos” (Popper, 1992), e noutro com a enunciação do princípio da complexidade (Morin, 1984), constituem esclarecimentos fundamentais para a compreensão deste movimento de deslocação na epistemologia contemporânea. De dado isento de referentes conceptuais o conceito de objecto tende a assumir agora um carácter construído.

Ao assumirem os pressupostos atrás expostos, as perspectivas positivistas estabelecem simultaneamente os princípios que definem os contornos de uma relação de separação dual entre sujeito e objecto do conhecimento. O objecto é exterior e independente do sujeito, e a objectividade é a forma cientificamente legítima de este conhecer.

O questionamento em torno da inevitabilidade da mobilização por parte do sujeito de quadros conceptuais e culturais, vem sugerir outros moldes para a intervenção do sujeito no processo de conhecimento. O reconhecimento da importância da subjectividade na construção do objecto vem reintroduzir o sujeito no processo de conhecimento, com um papel crítico e criativo. Não se trata já de uma relação de independência, mas antes de dialéctica permanente. Conforme afirma Popper (1992, p.37) “Nós somos o autor da obra, do produto, e simultaneamente somos moldados por ela”.

O sujeito ganha assim um duplo significado que vem desmistificar o carácter neutro do acto de conhecer: em primeiro lugar, o sujeito tem um papel activo, criativo, no processo de conhecimento, na medida em que este implica uma construção interpretativa; em segundo lugar, o sujeito não é definido apenas individualmente, esta atitude construtivista enquadra-se e é condicionada pelo universo cultural em que está inserida.

Face a este aprofundamento epistemológico complexifica-se, inevitavelmente, o desenvolvimento do processo de produção de conhecimento; questionando-se uma concepção estanque que reduz a prática científica a um único método. Ou seja, uma concepção epistemológica que entende que a produção de conhecimento assenta essencialmente num processo de inferência indutiva a partir dos dados da observação, ao qual corresponde uma sequência hierarquicamente organizada.

No quadro paradigmático contemporâneo, e em particular no que respeita às ciências sociais, o conhecimento é um “processo complexo de adaptação activa e criadora do homem ao meio envolvente, implicando articulações entre prática e pensamento, vivências e representações/operações simbólicas” (Silva e Pinto, 1986, p.10). Procura-se assim superar dualismos redutores que opõem em termos absolutos sujeito e realidade exterior, atribuindo-se um papel mediador aos conceitos e operações simbólicas, e realçando-se ainda a sua permeabilidade às práticas e estruturas sociais que contextualizam espacio-temporalmente essa construção de conhecimento.

Conforme descrevem Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, “ao procurarmos conhecer a realidade social, vamos construindo, a respeito dela, e mediante quadros categoriais, operadores lógicos de classificação, ordenação, etc., mediante processos complexos influenciados ainda pelas nossas necessidades, vivências, interesses – vamos

construindo instrumentos que nos proporcionam informação sobre essa realidade e modos de a tornar inteligível, mas nunca se confundem com ela” (Silva e Pinto, 1986, p.10).

Ao transformar aqueles princípios epistemológicos em fundamentos metodológicos reconhece-se ao acto de conhecer uma dimensão distinta, porque não se aceita já a ideia de uma racionalidade universal, única e clara; e porque se atribuem outros contornos à relação teoria-empiria. Reconhecer o carácter interactivo da relação sujeito-objecto, e levar até às últimas consequências o significado da subjectividade empírica, pessoal e social, exige aceitar a existência de uma multiplicidade de racionalidades e atribuir um outro sentido ao papel da teoria no processo de produção de conhecimento.

É neste sentido que, de acordo com o paradigma epistemológico contemporâneo, o processo de investigação se desenrola “fazendo interagir a teoria e as evidências empíricas na procura de soluções compreensivas para o problema de investigação de que se parte.” (Almeida, 1997, p.6).

Neste “enunciado” de partida assumem relevância particular os problemas e a teoria. Ou seja, se parece ser consensual que a ciência, enquanto modo de conhecimento, é uma representação intelectualmente construída da realidade, que tem como objectivo a explicação/compreensão de fenómenos, por forma a torná-los inteligíveis; a investigação científica começa precisamente pela definição de problemas, susceptíveis de “resolução”¹⁵ através de uma actividade de pesquisa, isto é, de interrogação sistemática e coerente. É a delimitação de um conjunto de problemas que, ao permitir a elucidação de regularidades, a formulação de leis, e a construção de modelos interpretativos, está na base da construção de um objecto próprio, através do qual as diferentes disciplinas acedem ao estatuto de ciência.

Por constituir um quadro de racionalidade científica, que atribui um sentido à interpretação da realidade, a teoria, ou quadro de referência teórica, assume um papel fundamental no processo de investigação. Como referem J. Ferreira de Almeida e J. Madureira Pinto (1984, pp.56-57):

“Só esse património acumulado de interpretações provisoriamente validadas a que se chama teoria constitui, em princípio, adequado ponto de partida para a pesquisa. É que não sendo concebível a existência de operações de observação e intelecção do real destituídas de pressupostos substantivos, não há senão vantagens em levá-las a cabo de acordo e sob o comando

¹⁵ Entenda-se a expressão utilizada num sentido amplo, que não se restringe a uma interpretação pragmática e funcional. O significado aqui atribuído não se reduz ao objectivo de alcançar soluções.

de um «código de leitura» da realidade que em anteriores processos de investigação se tenha revelado capaz de transcender os limites da percepção corrente, indicando os núcleos problemáticos cruciais a investigar e um modo plausível de os equacionar”

A relevância que lhe é atribuída assenta na ideia de que, enquanto construção conceptual e operacional de um quadro de leitura da realidade, é a teoria que define a coerência e sistematicidade à atitude simultaneamente interrogativa, crítica e criativa, condutora do processo de investigação: “em todas as operações implicadas na produção de conhecimentos sobre o real, incluindo as que directamente se relacionam com a observação e a experimentação científicas, é à teoria, entendida como sistema organizado de conceitos substantivos, que pertence a função de comando.” (Pinto, 1984, p.4).

Mas se é verdade que este quadro de conceitos e hipóteses teóricas assume um papel orientador, de referência, não deixa de ser atribuída importância à empiria, enquanto “indicador de fecundidade heurística” (Almeida, 1997, p.6). Quer isto dizer que se admite, à “dinâmica da pesquisa observacional” (Pinto, 1984, p.8), a possibilidade de influir no desenvolvimento das matrizes teóricas de referência, sugerindo contradições e exigindo reformulações.

Para assegurar o “sentido coerente” da investigação, entende-se que os instrumentos de investigação empírica sejam, de facto, seleccionados em estrita adequação com os tais pressupostos teóricos, com as hipóteses de equação do problema definidas previamente, bem como com a natureza do objecto de estudo.

Mas, simultaneamente, os instrumentos de pesquisa são capazes de produzirem informações sobre a realidade social que irá validar ou invalidar as hipóteses equacionadas e questionar a formulação dos conceitos, controlando e objectivando os dados empíricos.

Esta formulação do processo de investigação enquanto construção pessoal, que não é neutra nem desinteressada, não exclui a preocupação com a questão da objectividade dos resultados nem a exigência de um rigor metódico. O desafio que se coloca é o de equacionar estes problemas em novos moldes.

Essencialmente, trata-se de rejeitar a dualidade objectividade /subjectividade, assente numa perspectiva que define a primeira – procurando a descrição objectiva de factos, através da

construção rigorosa de instrumentos de pesquisa – como a eliminação, superação da segunda – neutralizada, porque se exclui o problema dos valores e interesses subjectivos.

Ao aceitar-se que a objectividade não é uma questão isolada e independente de todo um conjunto de circunstâncias sociais, e ao implicar-se o sujeito no processo de conhecimento, define-se um outro conceito: o processo de objectivação passa agora pelo reconhecimento, reflexão e questionamento da subjectividade. Por outras palavras é esta “plena utilização da subjectividade” (Morin, 1984) que constitui condição para a «maximização» da objectividade.

Trata-se de um processo intersubjectivo porque ele se desenvolve a partir de uma operação de explicação e sujeição à crítica que implica, simultaneamente a consciencialização reflexiva do sujeito e a permuta crítica e argumentativa na comunidade científica. E, por isso mesmo, a verdade a que se pretende aceder tende a ser considerada como um resultado que, sendo intersubjectivo, é provisório e passível de ser reformulado, isto é, transformado em novo problema de investigação.

1.3. A metodologia de investigação: uma dinâmica heurística, uma estratégia construtiva e uma adequação operativa

Esta breve reflexão em torno da emergência de um novo quadro legitimador da produção científica e do sentido atribuído ao processo de investigação procurou constituir um momento de sistematização dos pressupostos epistemológicos e dos fundamentos metodológicos que tendem a enquadrar hoje a produção científica, nomeadamente no campo das ciências sociais, e mais particularmente das ciências da educação.

Necessariamente, é a partir da compreensão dos contornos desta transição paradigmática, simultaneamente epistemológica e metodológica, que podemos entender os reflexos que se vão produzindo na investigação em ciências da educação, em particular no que respeita à construção do objecto científico e da metodologia de investigação. E só assim nos poderemos localizar e tomar opções mais concretas e fundamentadas para proceder a escolhas definitivas.

Para o nosso projecto de pesquisa, e em particular para o modo como entendemos a metodologia de investigação, o reconhecimento dos pressupostos epistemológicos de uma construção intersubjectiva do conhecimento sugere a aceitação de duas orientações fundamentais: a exigência de uma actividade crítica que percorre todo o processo de investigação e a abertura à pluralidade de alternativas de desenvolvimento dessa atitude.

É neste sentido que, nas ciências da educação, os investigadores conotados com o paradigma emergente, tendem a considerar que “A metodologia, entendida num sentido amplo e não redutível às técnicas ou preceitos normativos, atravessa a globalidade do processo de investigação” (Canário, 1995, p.134) e que “É em relação a cada objecto concreto, no quadro de cada processo de investigação, que se coloca o problema de aferir da pertinência ou adequação de uma ou outra abordagem metodológica” (Canário, 1995, p.135).

Estas considerações implicam claramente a rejeição de um unitarismo metodológico, que se caracterize quer pela sequência linear de fases predeterminadas, quer pela restrição a um quadro de análise quantitativo. Colocando-nos na posição de investigador, relativamente à pesquisa que se pretende desenvolver, no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação, torna-se inevitável assumir as implicações enunciadas.

Em primeiro lugar, esclarecer o significado e lógica global subjacente ao processo de investigação, esforço que atrás procurámos sistematizar. Situamo-nos num plano investigativo que entende que o processo de investigação se desenvolve a partir de um percurso metodológico assente naqueles pressupostos, e ao qual corresponde um fluxo permanente entre as suas componentes.

Isto é, ainda que esteja implícita uma certa sequência de momentos da pesquisa – desde a construção do objecto, a colocação de hipóteses, a elaboração de técnicas de recolha de informação e seu tratamento, a análise e sistematização de constatações e conclusões finais – este processo desenvolve-se “numa permanente recursividade de cada uma daquelas componentes em relação às outras” (Silva e Pinto, 1986, p. 143).

Em segundo lugar, implica assumir que o equacionamento dos modos de investigação e das técnicas de recolha e tratamento de informação é um momento integrado no processo de construção do objecto de estudo. A sua escolha e enunciação corresponde a definir a estratégia metodológica mais adequada à abordagem construtiva do objecto, isto é, à forma como se pretende interrogá-lo, retirar informação pertinente, atribuir sentido coerente e suscitar respostas explícitas.

Em terceiro lugar, reconhecer a possibilidade, proporcionada neste contexto paradigmático, de operacionalizar metodologias que não sejam só quantitativas, mas também qualitativas. Concretizar opções a este nível, por se tratar de uma questão que suscitou alguma polémica na

ciência contemporânea e que muitas vezes tem suscitado debates e divergências dúbias e pouco produtivas, exige algum esclarecimento.

No paradigma emergente a produção de conhecimento ganha um carácter construtivista que lhe atribui um sentido essencialmente compreensivo. A abertura metodológica que vem relevar o alcance de metodologias qualitativas surge, por isso mesmo, como resposta à necessidade de desenvolver novas formas de equacionar compreensivamente o processo de investigação.

Não pode, no entanto, este avanço ser entendido por oposição dicotómica àquelas outras; parece-nos que a distinção que importa esclarecer não é tanto aquela que separa um e outro tipo de metodologias, mas mais a que respeita às diferenças de sentido epistemológico e operacionalização metodológica atribuídos nestes quadros de racionalidade científica.

A opção por uma estratégia múltipla e complementar, simultaneamente extensiva e intensiva em diversos trabalhos de investigação, parece ser esclarecedora daquilo que se pretende concluir.

“Não há, efectivamente, nenhuma razão teórica ou epistemológica sólida para privilegiar, de modo apriorístico e exclusivista, determinado procedimento técnico de observação ou determinado modo de análise do social, em detrimento absoluto dos outros. Tudo depende de um conjunto variado de factores, entre os quais se contam os objectivos da pesquisa e as perspectivas analíticas adoptadas, os quadros teóricos de referência e os níveis de análise a que se pretende trabalhar, o objecto de estudo construído e o horizonte de observáveis empíricos delimitados. (...) Não deixa de ser curioso verificar que boa parte dos argumentos dos dois lados remetem para problemas importantes, que tem interesse considerar na análise, mas que estão longe de se excluir entre si. Pelo contrário, as várias abordagens permitem acesso a aspectos complementares desse fenómeno social complexo, multifacetado e dinâmico...”

(Benavente *et al.*, 1996, pp. 18-19)¹⁶.

1.4. Uma proposta de estratégia metodológica: da abordagem e do procedimento metodológico

Iniciamos esta construção da abordagem metodológica a desenvolver no projecto de pesquisa a que me proponho, relembrando um postulado que me parece fundamental enquanto raciocínio

¹⁶ Ainda que se trate, no caso referenciado, de uma pesquisa no campo da sociologia, parece-nos que a forma como é equacionado o debate quantitativo/qualitativo assume o significado que tende a ser atribuído nas ciências sociais em geral. De resto, no que respeita às ciências da educação o posicionamento dos investigadores tende a identificar-se com a perspectiva descrita. Confrontamo-nos com isso mesmo, nomeadamente, nas reflexões produzidas por Rui Canário a propósito das questões epistemológicas e metodológicas que se colocam à investigação em Ciências da Educação.

de partida. Não é possível equacionar o problema da metodologia *fora* da construção do objecto científico.

No caso particular desta pesquisa, no que respeita ao aprofundamento da definição e construção do objecto científico procedemos já, e no decorrer desta exposição, a algum esclarecimento relativamente a pressupostos teóricos e a implicações que se exige assumir. Isto é, identificámos, do ponto de vista teórico, a relação sujeito – o objecto e os aspectos da construção do conhecimento científico. Definimos, ainda, relativamente ao objecto do nosso estudo os moldes como o equacionamos enquanto objecto de investigação: de que interrogações partimos ou que hipóteses colocamos, que problemáticas recobrem a nossa focalização.

Integrado neste processo de construção do objecto de estudo surge agora o problema de equacionar a estratégia metodológica que julgamos a mais pertinente e adequada, isto é, as implicações das opções tomadas no que respeita à abordagem e aos procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, torna-se para já inevitável situarmo-nos do ponto de vista da racionalidade científica contemporânea, quer em termos paradigmáticos, quer ainda, no interior destes, das perspectivas disciplinares que enquadrarão o percurso investigativo. Aqui, a intenção, claramente, é a de posicionarmo-nos no quadro construtivista das ciências da educação, privilegiando os quadros teóricos, epistemológicos e metodológicos que aí se têm vindo a desenvolver.¹⁷

A assumpção deste nosso posicionamento traz inevitavelmente algumas implicações relevantes para a forma como equacionamos a perspectiva de abordagem metodológica a desenvolver.

Podemos muito sinteticamente dizer que as ciências da educação, no período da sua constituição e institucionalização, tendiam a privilegiar dois objectos de investigação: o sistema de ensino e as suas relações com a sociedade; e a relação professor / aluno - e que no

¹⁷ Um breve apontamento, ainda a este propósito. Este campo científico, ainda que tenha já ganho uma certa autonomia própria, é preenchido pelo cruzamento de diferentes contributos de outras tantas áreas disciplinares «vizinhas», como a Psicologia da Educação ou a Sociologia da Educação. E, inevitavelmente, por motivos que se prendem com o percurso pessoal de formação, o recurso a quadros teórico conceptuais ou metodológicos, a instrumentalização de um corpo de saberes que nos é próximo, não evitará que transpareça, no decorrer do processo de investigação, a formação científica e profissional na investigação em sociologia.

contexto da investigação educativa recente tem vindo a emergir um novo objecto científico – a escola / estabelecimento escolar.

Mais do que aprofundar as condições teóricas e sociais que precederam a construção deste novo objecto científico na investigação em ciências da educação, o que importa, agora, é relevar que a sua emergência se insere “quer numa tendência de alargamento do campo de investigação (que ultrapassa as fronteiras do escolar), quer numa nova perspectiva de «ler» e interrogar os fenómenos escolares” (Canário, 1992, p.10).

Os contributos teóricos da *abordagem sistémica* desempenharam, neste movimento de mudança epistemológica, um papel fundamental, mas o quadro de análise ganhou ainda um novo sentido ao complementar-se com o *individualismo metodológico*, uma corrente teórica da análise sociológica que rompe com todo um passado das ciências sociais que pretendiam prever grandes mecanismos sociais de regulação, como se a acção do indivíduo fosse determinada por forças que lhe escapam. O quadro teórico proposto pelo individualismo metodológico vem precisamente introduzir a relevância do sujeito e o carácter estratégico do seu comportamento.

É, então, a interpenetração destas duas perspectivas teóricas, através da articulação entre os conceitos de sistema e de actor, que se encontra no cerne de uma nova forma de compreender os sistemas de acção. Do ponto de vista da metodologia, que é aquele em que nos colocamos, o que importa evidenciar é que se trata de uma nova perspectiva de abordagem investigativa, que surge associada à tendência para se privilegiar a operacionalização de dispositivos metodológicos que visam a *compreensão* dos fenómenos educativos.

À intenção de estudar o objecto como um todo em interacção encontra-se, de facto associada, a tentativa de encetar caminhos compreensivos e interpretativos que permitem apreender os modos, os sentidos e os processos, ou se quisermos, a *qualidade* da estruturação dos comportamentos humanos em interacção (Canário, 1992, p.10). É neste sentido que se tem acentuado o recurso a metodologias de carácter qualitativo, sem que se legitime a exclusão radical da utilização de metodologias quantitativas.

É neste quadro metodológico que nos pretendemos situar, mas a construção de uma metodologia própria e de um conjunto de procedimentos metodológicos adequados exige que se passe a um plano que já não é epistemológico ou teórico, mas que é o da

“instrumentalização” (Lessard-Hébert *et al.*, 1994, p.141) da pesquisa. Trata-se, se quisermos, de preencher o “pólo técnico”¹⁸ da dinâmica da investigação: isto é, seleccionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo.

Para nós, interessados na compreensão dos motivos, dos sentidos que os sujeitos elaboram e dos processos envolventes que acompanham a entrada no mercado de trabalho após a formação escolar, parece-nos que uma opção adequada é o estudo de caso, na medida em que se trata de um modo de investigação em que o investigador “está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares. Ele aborda o seu campo a partir do interior” (Lessard-Hébert *et al.*, 1994, p.169).

Julgamos que a melhor forma de apercebermos esta dimensão qualitativa do fenómeno será desenvolver um percurso metodológico que permita que nos situemos “(...) do ponto de vista dos actores, na medida em que focalizamos as suas práticas, quer dizer as disposições, os comportamentos e as interpretações dos seus e de outros comportamentos, acontecimentos, instituições e coisas; é a partir daqui que queremos tornar inteligíveis as dinâmicas sociais” (Silva, 1994, p.88).

Este tipo de abordagem metodológica exige um modo de investigação que permita uma presença prolongada no terreno e o contacto directo com os sujeitos, ao mesmo tempo que equacione procedimentos delimitadores dos problemas e «interferências» inerentes ao desenvolvimento desse tipo de prática investigativa.

No estudo de caso, precisamente, o que se proporciona é que “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador” (Silva e Pinto, 1986, p. 132), mobilizando um conjunto de técnicas, quer de recolha de informação, normalmente a observação participante e a entrevista, quer de registo de observações e reflexões pertinentes. A este conjunto de técnicas nucleares é possível, no entanto, associar complementarmente, outras técnicas como seja o questionário, análise de estatísticas e de outros documentos.

¹⁸ Este conceito é aprofundado por um grupo de investigadores, numa obra intitulada “Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas “ (Lessard-Hébert, *et al.*, 1994), onde reflectem a temática das metodologias qualitativas de investigação em ciências da educação, baseando-se no modelo de compreensão da prática científica proposto por P. De Bruyne, J. Herman e M. de Schoutheete. Este modelo concebe a prática metodológica como um espaço quadripolar, distinguindo os pólos epistemológico, morfológico, teórico e técnico.

A opção por um estudo de caso fundamenta-se, essencialmente, no facto da vantagem deste método “*permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar numa caso específico ou situação a identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso* (Bell, 2001, p.23).” Processos que poderão permanecer inexplorados num estudo de dimensão maior, contudo poderão ser decisivos para o sucesso ou fracasso de organizações.

Na perspectiva de Bassey (cit. por Bell, 2001, p.24) “*o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado*”. Merriam caracterizou um estudo de caso qualitativo como sendo *particular*, uma vez que se centra numa determinada situação, acontecimento ou fenómeno; *descritivo*, visto que o objectivo do produto final pretende ser uma descrição consubstanciada do fenómeno em estudo; *heurístico*, porque induz à compreensão do objecto de investigação; *indutivo*, em virtude da maioria destes estudos terem como alicerce o raciocínio indutivo; e *holístico*, no sentido de levar em consideração a realidade na globalidade. (Carmo e Ferreira, 1998, p.217).

Do ponto de vista deste projecto de pesquisa, a nossa apropriação deste modo de investigação implica a articulação daquelas técnicas, com a aplicação de questionário. O interesse dessa articulação surge motivado por questões relativas quer ao percurso profissional docente que temos vindo a desenvolver na ESES, quer aos desafios e avanços investigativos que neste mesmo contexto institucional se têm proporcionado ao nível do estudo da inserção profissional dos seus diplomados.

1.5. Um breve comentário final: “metodologia” e “metodologias”

Chegados a este momento surge-nos como imprescindível um breve esclarecimento. Ao longo da reflexão que fomos desenvolvendo, a utilização dada aos termos *metodologia* /*metodologias* pode, eventualmente, suscitar interpretações dúbias.

Importa, por isso, tentar clarificar para nós próprios conceitos, de modo a evitar também ao leitor, possíveis equívocos. Trata-se, obviamente, de um esforço de clarificação feito enquanto tentativa de posicionamento conceptual, a partir de um ponto de vista que é aquele que aqui propomos, na medida em que foi essa mesma perspectiva que presidiu à construção deste quadro metodológico¹⁹.

¹⁹ Obviamente, encontramos abordagens em contributos teóricos diversificados da comunidade científica que, esses sim, constituem referências fundamentais da actividade investigativa. Este posicionamento assume-se, simplesmente, em função da atribuição de coerência a um discurso próprio. A inter subjectividade exerce também aqui os seus efeitos, na medida em

Quando falamos em metodologias de investigação, consideramos implícitos *dois planos conceptuais distintos*. Um primeiro plano, que respeita à actividade heurística e criativa que acompanha todo o processo de investigação, que abrange uma adequação operativa de um conjunto de dispositivos e procedimentos.

Diríamos, talvez, que aquele primeiro, a *metodologia*, constitui um quadro simultaneamente «*referencial*» -na medida em que enuncia pressupostos de operacionalização do sentido e coerência epistemológica do processo investigativo, e «*potencial*» -ou seja, passível de desenvolvimentos imprevistos porque permeável a uma fluidez interactiva entre os diferentes momentos da edificação dessa construção.

A um outro nível de conceptualização, definem-se as *metodologias*. O enfoque aqui coloca-se na *operacionalização* técnica de instrumentos, procedimentos e problemas de recolha de informação, através dos quais se julga maximizar o quadro equacionado ao nível da metodologia, ou se quisermos utilizar ainda um outro termo, a perspectiva metodológica.

Feito este breve esclarecimento, a propósito da construção deste documento, ficará, provavelmente, mais inteligível a lógica condutora e sequencial da abordagem que aqui iniciámos e que fomos aprofundando. Ironicamente, mas sem ingenuidade terminológica, reconheçamos, utilizamos este tempo verbal que nos remete implicitamente – em concordância com o sentido da dinâmica epistemológica e metodológica da «*démarche*» da investigação científica – para um processo de conhecimento em construção.

2. Percurso metodológico, recursos técnicos e tempos da investigação

Apresentadas e enquadradas as opções metodológicas que tomámos, é agora altura de descrever sucintamente o percurso metodológico referente ao processo de desenho e aplicação dos instrumentos para a recolha dos dados empíricos. Para tal, julgamos pertinente considerar duas preocupações que ainda não tivemos oportunidade de abordar: uma que respeita à contextualização das condições institucionais/profissionais que enquadraram opções particulares a este nível, e uma outra que respeita à operacionalização dos aspectos técnicos da pesquisa.

que este esforço resulta do cruzamento entre a argumentação de autores da ciência contemporânea e a nossa construção investigativa.

2.1. Os tempos da investigação: as etapas de uma cronologia em parceria institucional

Assim em primeiro lugar, é fundamental sublinhar que o trabalho de investigação desenvolvido, ao nível do processo de recolha dos dados empíricos, esteve desde o início fortemente vinculado à actividade profissional docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Este vínculo traduziu-se em dois níveis principais: o da actividade desenvolvida no Curso de Educação Social na área de formação curricular de estágio, e o da colaboração com o trabalho encetado na ESES no âmbito do respectivo Observatório de Avaliação.

Concretizando, o primeiro nível julgamos que foi já suficientemente enquadrado em momento anterior deste documento, onde damos conta das motivações pessoais e profissionais da pesquisa: desde o primeiro momento, o interesse em articular e aprofundar experiências e saberes que temos vindo desenvolver ao longo dos últimos 10 anos na ESES, em particular no âmbito da formação profissionalizante e da preparação para a entrada no mercado de trabalho dos estudantes do Curso de Educação Social.

Quanto à colaboração mais estreita com o Observatório de Avaliação, nesta área da inserção profissional, ela surge do encontro oportuno entre estes interesses e uma proposta da própria escola, no sentido de aprofundar o trabalho produzido e de procurar retirar contributos que podem beneficiar assim inevitavelmente dimensões concretas da missão e actividade de formação da ESES. De facto, como também referimos atrás, entre os objectivos desta pesquisa está efectivamente elucidar o trabalho que aí se faz ao nível da inserção profissional, quer nos perfis de formação propostos na escola, quer no desenvolvimento de outras estratégias de aproximação ao mercado de trabalho.

Serve este dado de enquadramento para não só reafirmar intenções da pesquisa, mas também para esclarecer que esta parceria implicou a criação de condições prévias, o que se por um lado possibilitou recursos técnicos úteis para a pesquisa, por outro lado, também acabou por condicionar opções e tempos do processo. Para clarificar uns e outros, aqui ficam esquematicamente os contornos desta parceria:

- no quadro metodológico da pesquisa, a possibilidade de articular metodologias complementares (o questionário e a entrevista) esteve apoiada na análise de um conjunto de dados recolhidos através de um instrumento cuja concepção e aplicação foi da própria escola, no âmbito do Observatório de Avaliação. A nós coube-nos então a tarefa de aprofundar os

dados recolhidos pelo Questionário aos Diplomados da ESES (2001-2006), especificamente aqueles que respeitavam aos diplomados em Educação Social da ESES;

- ainda que o desenho e aplicação do questionário não tenha sido realizado no âmbito deste projecto de investigação, as opções tomadas na concepção das entrevistas procuraram ter naturalmente em consideração esse processo; importa porém sublinhar que, por isso mesmo, a concepção e aplicação de um e outro instrumento aconteceram em momentos distintos.

2.2. Os recursos técnicos no processo de recolha dos dados empíricos: o inquérito por questionário e a entrevista

Parece-nos essencial sistematizar aspectos técnicos de concepção destes instrumentos, ainda que naturalmente indissociáveis da focalização que até aqui fizemos e que os tornam, esperamos nós inteligíveis, desde a enunciação das questões e objectivos da investigação, da definição de um modelo de análise, da problematização teórica do objecto de estudo e da metodologia.

O que importa neste momento é procurar traduzir como foram operacionalizados do ponto de vista das técnicas de investigação aqueles pressupostos teóricos. E aqui, novamente, há que distinguir dois planos e dois “tempos”: no caso do questionário, couberam neste trabalho as tarefas de tratamento e análise de uma parte dos dados empíricos, para além de alguma colaboração na fase de construção do instrumento; no caso da entrevista, percorremos todos os procedimentos desde a construção dos guiões de análise, aplicação e realização das mesmas e a construção de grelhas para o respectivo tratamento e análise de conteúdo.

Tendo optado por apresentar ambos os instrumentos mais à frente, quando tratarmos a dimensão da recolha e análise dos dados empíricos, resta-nos apenas aqui relembrar que aquilo que procurámos foi integrar na concepção das entrevistas a exploração de dimensões de análise e indicadores previstos no questionário, de um modo que complementasse o processo de recolha de dados, preenchendo os requisitos impostos pelas nossas questões e objectivos. É isso mesmo que procuramos conseguir na etapa que se segue da apresentação, análise e discussão teórica dos dados empíricos: uma leitura cruzada de uma aproximação ao objecto de estudo por duas vias que, como já defendemos, por serem complementares poderão enriquecer esta tentativa de estudar a inserção profissional dos diplomados em Educação Social da ESES.

Capítulo 4 - Resultados do Trabalho Empírico: A Caracterização das Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Diplomados em Educação Social da ESES

1. O inquérito por questionário: concepção, aplicação e tratamento dos dados

1.1. Nota Introdutória: O Observatório de Avaliação na Escola Superior e o Inquérito por Questionário aos Diplomados da ESES (2001-2006)

1.2. Concepção e constituição da amostra dos Diplomados em Educação Social da ESES (2001-2006)

1.3. Recolha e tratamento dos dados

2. Questionário aos diplomados em Educação Social da ESES (2001-2006): Leitura dos resultados

2.1. Caracterização dos Inquiridos

2.2. Trajectória Académica

2.3. Percurso Profissional

2.4. Caracterização da Actual Situação Profissional

2.5. Relação Formação/Emprego

1. O inquérito por questionário: concepção, aplicação e tratamento dos dados

1.1. Nota Introdutória: O Observatório de Avaliação na Escola Superior e o Inquérito por Questionário aos Diplomados da ESES (2001-2006)

Com o objectivo de analisar as condições de inserção profissional, conhecer a situação dos antigos alunos, as dificuldades de inserção na vida activa, a (des)adequação entre formação adquirida no período de frequência do curso e as exigências do mercado de trabalho a Escola Superior de Educação de Santarém, no âmbito do Observatório de Avaliação efectuou, em 2007, um estudo exploratório intitulado *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Diplomados da ESES*.

Para a concretização do estudo o Observatório de Avaliação da ESES concebeu um inquérito por questionário, sendo oportuno lembrar que o mesmo contou com a nossa colaboração pelo facto de estar integrado num projecto de estágio curricular de conclusão de licenciatura em Educação Social (co)orientado por nós.

O inquérito por questionário foi aplicado pelo Observatório de Avaliação da ESES, por via postal a partir da segunda quinzena de Fevereiro de 2007 a todos os diplomados dos cursos da formação inicial²⁰, existentes nos ficheiros da Repartição Académica da ESES entre os anos lectivos 2001 a 2006 (em função do curso e do ano lectivo). O instrumento de recolha de dados teve como data limite de devolução o dia 10 de Abril de 2007 através de um envelope com taxa paga.

A selecção dos inquiridos pelo Observatório de Avaliação foi definida sob o critério de obtenção de informação relativamente a todos os indivíduos que terminaram o bacharelato e/ou licenciatura nos lectivos de 2001/2002 a 2005/2006.

Assim, o questionário foi enviado a um total de 743 sujeitos que obtiveram o diploma nos anos lectivos em análise distribuídos pelos vários cursos de formação inicial – *universo de estudo* - do qual o Observatório de Avaliação obteve uma taxa global de resposta de 36,7% (273 indivíduos).

²⁰ Cursos de formação inicial (2001-2006): Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Educadores de Infância, Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico Variante de Educação Visual e Tecnológica, Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico Variante de Matemática e Ciências da Natureza, Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico Variante de Educação Musical, Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico Variante de Educação Física, Educação Social e Animação Cultural e Educação Comunitária.

A concepção do questionário foi desenvolvida a partir de diversos modelos de instrumentos de recolha de dados utilizados em várias instituições de Ensino Superior para a realização de estudos/avaliações semelhantes, nomeadamente o Inquérito piloto aplicado a nível nacional pelo ODES (Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior coordenado pelo INOFOR – Instituto e Inovação na Formação – Ministério do Trabalho) em 1999 e repetido em 2001 para todas as áreas do Ensino Superior.

O inquérito por questionário é constituído por um breve cabeçalho, onde se encontram as instruções necessárias para o seu preenchimento e por cinco dimensões de análise, desdobradas num total de sessenta e sete questões. (Ver Anexo II). Passamos a apresentar a forma como se organiza o instrumento de recolha de dados.

A 1.^a dimensão é constituída por questões que têm por finalidade recolher elementos para a caracterização pessoal e familiar dos diplomados, *Dados Pessoais e Familiares* (cf. Questões 1-18);

A 2.^a dimensão reporta-se à *Trajectória Académica*, no sentido de conhecer o percurso académico dos diplomados desde a sua entrada no ensino superior e a natureza da formação recebida na ESES (cf. Questões 19-44);

A 3.^a dimensão integra questões relativas ao *Percurso Profissional*, de forma a conhecer o percurso pelo qual o indivíduo foi sujeito após a conclusão do curso na ESES, nomeadamente, as diferentes situações profissionais (percurso longitudinal) até à obtenção do diploma (cf. Questões 45-52);

A 4.^a dimensão consiste na *Caracterização da Actual Situação Profissional* contemplando questões relativas à natureza do emprego/ramo de actividade económica, ao rendimento médio, entre outras (cf. Questões 53-62);

A 5.^a dimensão direcciona-se para a *Relação Formação/Emprego* na tentativa de obter dados respeitantes à adequação da formação ministrada na ESES à actividade profissional em exercício (cf. Questões 63-67).

1.2. Concepção e constituição da amostra dos Diplomados em Educação Social da ESES (2001-2006)

De acordo com os dados facultados pelo Observatório de Avaliação da ESES e dado o interesse do nosso estudo importa referir que o questionário foi aplicado a um total de 128 ex-alunos que terminaram o curso de Educação Social nos anos lectivos 2001/2002, 2002/2003,

2003/2004, 2004/2005, 2006/2006 - **universo de estudo** - dos quais se obteve uma taxa de resposta de 45,3% (58 Educadores Sociais), como se pode visualizar no quadro seguinte:

QUADRO 4.1 – ESTRUTURA DA AMOSTRA DOS INQUIRIDOS

Ano Lectivo	UNIVERSO (Questionários enviados)	TAXAS DE RESPOSTA	
		N.º Questionários recebidos	Percentagem (%)
2001/2002	21	10	17,2
2002/2003	27	6	10,3
2003/2004	27	13	22,4
2004/2005	26	14	24,1
2005/2006	27	13	22,4
NS/NR	-	2	3,4
TOTAL	128	58	100,0

A amostra em estudo é, assim, composta por 58 Educadores Sociais diplomados pela ESES nos anos lectivos referidos, obtendo-se uma amostra não representativa do universo em análise. Tendo em conta que não podemos saber as razões pelas quais a maioria dos ex-alunos da ESES não devolveram o questionário enviado e, sendo o questionário anónimo, não poderemos saber de que modo estes inquiridos representam a globalidade dos seus colegas. No entanto, por considerarmos que a experiência de 58 sujeitos pode ser muito significativa, passaremos a analisar as suas respostas logo a seguir a explanar alguns dos procedimentos relativos à recolha e ao tratamento dos dados.

1.3. Recolha e tratamento dos dados

A recolha e o tratamento de dados foram executados ainda no âmbito da investigação do Observatório de Avaliação da ESES, que após a recepção dos questionários e sob nossa supervisão, iniciou um processo de revisão, codificação (elaboração de uma ficha de codificação), informatização das respostas através de validação lógica de tipo estatístico no programa informático SPSS (“Statistical Package for Social Sciences”) e organização dos dados em tabelas, das quais foram filtradas as respeitantes ao curso de educação social. Estes dados foram-nos, então, facultados sob a forma de ficheiro informático (Base de Dados em formato SPSS), a fim de procedermos à sua análise e interpretação dos resultados que, em parte permitiram a realização desta investigação.

2. Questionário aos diplomados em Educação Social da ESES (2001-2006): Leitura dos resultados

2.1. Caracterização dos inquiridos

A amostra obtida a partir da aplicação do inquérito por questionário é composta por 58 diplomados em Educação Social que concluíram entre o ano lectivo de 2001-02 e o ano lectivo 2005-06 a Licenciatura no Ensino Superior Politécnico, neste caso na ESES. Sendo conhecida nas turmas que têm dado entrada no curso de Educação Social desta Instituição a sobre-representação do sexo feminino, também na amostra obtida podemos observar que a quase totalidade dos inquiridos que devolveram o inquérito é do sexo feminino. De facto, 56 diplomados inquiridos são do sexo feminino (representando 96,6% da amostra), e apenas 2 são do sexo masculino (representando, neste caso, 3,4% da amostra).

No que diz respeito à distribuição etária, verifica-se que a média das idades ronda os 28 anos no momento do preenchimento do questionário e a esmagadora maioria dos inquiridos apresenta idades compreendidas entre os 23 e os 30 anos (98,2%). Trata-se, assim, de uma amostra bastante jovem, o que se justifica pelo facto de estarmos perante indivíduos recém-licenciados, e que entraram, na sua grande maioria, pela primeira vez no Ensino Superior com 18 ou 19 anos e terminaram o Curso no tempo mínimo regular.

Procurando conhecer a distribuição geográfica dos diplomados do curso de Educação Social da ESES que constituem esta amostra, verificamos que são todos de nacionalidade portuguesa (100,0%), provenientes de 29 concelhos do país, continente e regiões autónomas. Certamente explicada pela área de influência regional no momento da candidatura ao Ensino Superior, Santarém é o concelho que apresenta uma maior representação de diplomados (20,7%), e é também, no contexto nacional, o Distrito mais representado (60,3%). Depois de Santarém, o Distrito que revela maior representação é Lisboa, de onde são oriundos 20,7% dos inquiridos.

Tratando-se de uma amostra jovem, maioritariamente feminina e numa idade em que muitas vezes se começa a constituir família, pensou-se que poderia ser interessante caracterizá-la em termos de situação conjugal e composição dos agregados familiares. Assim, verifica-se que a maioria dos diplomados em Educação Social (62,1%) é, no momento do preenchimento do questionário, solteira, valor que era, no entanto, consideravelmente mais elevado no momento em que terminaram a sua licenciatura (89,7%). Reflectindo o conhecido movimento da população em geral nesta matéria, na amostra a tendência para a conjugalidade e casamento

parece ser grande. De facto, a percentagem de 8,6% de inquiridos casados no momento em que terminaram a licenciatura aumenta para 26,8% no momento do preenchimento do questionário. Acrescem-se a estes, 8,9% de inquiridos a viver em união de facto.

Estes dados, sendo do foro privado e do domínio da família, podem ter alguma relevância para a compreensão das trajectórias profissionais. De facto, é conhecida a dificuldade acrescida que mulheres com familiares dependentes, nomeadamente com filhos pequenos, podem ter na obtenção de um emprego e na conciliação do trabalho com a vida familiar (Torres e tal, 2004). Por essa razão explorámos um pouco mais esta questão. Assim, e continuando a caracterização da situação familiar dos inquiridos, verificou-se que, dos cinquenta e oito ex-alunos de Educação Social da ESES que responderam ao questionário, 13,8% têm filhos. Ainda que não se tenha explorado exaustivamente esta variável e não possamos avançar uma correlação inequívoca, podemos verificar que a existência de filhos parece estar associada a maiores dificuldades na obtenção de emprego. De facto, quando questionados sobre as suas dificuldades na obtenção de emprego, como veremos adiante, os inquiridos que afirmam ter filhos revelam, de um modo global, sentir ou ter sentido mais obstáculos que os seus colegas que não os têm. No entanto, o seu grau de satisfação em relação ao emprego actual não parece ser afectado por isso na medida em que, aparentemente, os inquiridos que já são pais ou mães são os mais satisfeitos globalmente, ainda que trabalhem, muitas vezes (50% dos casos) em actividades que pouco ou nada têm a ver com a formação que tiveram na ESES. Esta relação entre existência de crianças na família e satisfação face ao emprego pode estar relacionada, provavelmente, com a idade dos inquiridos (são mais velhos/as), com a estabilidade no emprego e com a situação de conjugalidade.

Em relação à composição dos agregados familiares, 12,7% dos inquiridos respondeu viver sozinho/a. No entanto, a tendência principal que se verifica é a dos diplomados viverem com os seus pais ou, pelo menos, com um deles (52,9%). Esta situação pode explicar-se pelo carácter jovem da amostra. Podemos, de facto, estar perante uma população que ainda não saiu de casa por falta de condições que lhe permitam iniciar uma vida independente dos pais. Os constrangimentos associados ao emprego podem condicionar essa saída. De facto, todos os inquiridos que responderam estar desempregados (8,6%), vivem com os pais e, quando olhamos para esta questão (com quem vive), cruzando-a com o rendimento médio dos diplomados, verifica-se à medida que sobem os rendimentos, diminui a frequência da resposta “vive com os pais”. Note-se que só 25% dos inquiridos com um rendimento médio acima dos 1000 euros mensais vive com a família de origem.

Quanto às situações de conjugalidade, verificam-se em 40% dos casos e parecem estar associadas a situações de maior estabilidade contratual face ao emprego. Em relação ao nível de escolaridade dos cônjuges dos inquiridos, estes possuem maioritariamente (63,6% dos casos) diplomas inferiores aos dos inquiridos. A diferença face aos diplomas académicos, é em diversas situações, bastante díspar. De facto, 27,3% dos cônjuges existentes têm, no máximo, o 3.º ciclo do ensino básico.

Maiores diferenças entre diplomas são encontradas quando se comparam os níveis de escolaridade atingidos pelos inquiridos com os dos seus pais. Da análise das habilitações escolares dos pais dos diplomados em Educação Social, constata-se que a grande maioria deles possui como grau de escolaridade mais elevado o “1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade ou equivalente” (Pai - 65,5%; Mãe - 66,7%).

No entanto, quanto aos outros graus de escolaridade (superiores ao 1.º ciclo ou equivalente) existem algumas diferenças percentuais entre os pais e para as mães revelando-se uma tendência para as mães possuírem níveis de escolaridade ainda mais baixos. Assim, verifica-se que os Pais dos inquiridos possuem em 10,3% dos casos os graus de “3.º Ciclo do Ensino Básico – 9.º ano de escolaridade ou equivalente” e de “Ensino Secundário Complementar ou equivalente (antigo 7.º ano)”. De seguida, possuindo o “2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano de escolaridade ou equivalente” encontramos 8,6% dos pais dos diplomados. Apenas 1,7% possuem os graus de “Bacharelato” e “Licenciatura”.

Relativamente à situação escolar das Mães dos inquiridos, constata-se que 12,3% possuem o “3.º Ciclo do Ensino Básico – 9.º ano de escolaridade ou equivalente” e que 8,8% possuem o “2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano de escolaridade ou equivalente”. Existem ainda algumas Mães com os graus de “Ensino Secundário Complementar ou equivalente (antigo 7.º ano)” (3,5%), “12.º ano ou equivalente” (3,5%) e “Licenciatura” (1,8%).

Esta questão (nível de escolaridade dos pais), incluída no questionário não só para se perceber a evolução dos níveis de escolaridade inter-geracionalmente mas também para tentar perceber se o nível de escolaridade dos pais pode influenciar a trajectória escolar e profissional dos filhos, não nos permite concluir que exista uma relação directa entre as duas variáveis. Ainda que o carácter reduzido da amostra possa limitar as análises, não se encontraram diferenças significativas entre as dificuldades sentidas na obtenção de emprego e na adequação do actual emprego face à formação realizada na ESES e os diferentes capitais escolares dos pais.

No que diz respeito à situação perante o trabalho dos pais dos diplomados em Educação Social verifica-se que a maioria ainda exerce actividade profissional ou por conta de outrem (Pai – 37,9% e Mãe – 37,9%) ou por conta própria (Pai – 25,9% e Mãe – 10,3%). Nota-se que 5,2% dos Pais e 6,9% das Mães estão em situação de desemprego. As principais diferenças registadas entre os progenitores dizem respeito à condição de “Reformado(a)/pensionista” (Pai – 22,4% e Mãe – 10,3%) e à condição de Domestico(a) (Pai – 1,7% e Mãe – 29,3%).

Tal como em relação aos níveis de escolaridade, também a condição perante o trabalho dos pais e a forma como exercem a actividade (por conta própria ou por conta de outrem), não parecem estar associadas a maiores ou menores dificuldades na obtenção de emprego após a conclusão do curso nem ao tipo de emprego conseguido.

2.2.Trajectória Académica

A fim de conhecer o percurso académico dos diplomados desde a sua entrada no ensino superior bem como as suas opiniões sobre a formação recebida na ESES foram colocadas aos inquiridos algumas questões. Neste ponto passamos a apresentar os principais resultados obtidos.

Começamos por referir que a quase totalidade dos inquiridos (98,3%), concluiu o seu curso no tempo curricular mínimo previsto com médias que se distribuem entre os 13 e os 17 valores. A média de curso modal situa-se nos 15 valores, média essa atingida por 60,4% da amostra.

Cruzando a informação relativa às médias com que concluíram o curso e outras variáveis consideradas para análise, não encontramos nenhuma relação notória entre obstáculos sentidos na obtenção de emprego, obtenção de emprego logo após a conclusão do curso, tempo de espera pelo 1.º emprego, condição actual perante o trabalho, adequação do emprego obtido com a formação realizada na ESES, número de empregos pelos quais já passaram ou nível de rendimento actual. Tendo em conta que a amostra obtida não é representativa do universo dos diplomados em Educação Social na ESES, não podemos estar seguros do significado desta verificação.

Razões de ingresso no ensino superior

Analiseemos, agora, alguns aspectos relacionados com o ingresso no ensino superior e a escolha e frequência do curso de Educação Social na ESES e a sua relação com a situação profissional actual. Assim, em relação à intenção de concluir estudos de nível superior, os

inquiridos apresentaram como principais razões o facto de “poder desempenhar a profissão desejada” (43,1%), “mais possibilidades de encontrar emprego bem remunerado” (25,9%) e “mais oportunidades de encontrar emprego” (17,2%).

Razões de ingresso na ESES

Por seu lado, 76,8% dos inquiridos escolheram a ESES como instituição de enquadramento para o seu projecto de formação, segundo eles, “por ser o estabelecimento mais próximo do sítio onde viviam”. Confirmando a hipótese levantada atrás, relativamente ao grande número de diplomados pertencentes ao concelho e ao distrito de Santarém, concluiu-se, assim, que a escolha do curso e da instituição de ensino pode ter, à partida, acontecido por critérios de ordem prática e usando a preferência regional e proximidade geográfica da localidade de origem. No entanto, note-se que quando questionados sobre a escolha da ESES, uma percentagem de 41,1% afirma que isso se explica essencialmente pelo facto de “ser o único estabelecimento que tinha o curso que pretendia”.

Razões de ingresso no curso de Educação Social

Analisemos agora as razões apontadas para a escolha do curso propriamente dito, aspecto que pode ter alguma influência na forma como se investe no mesmo e nas expectativas criadas à sua volta. Assim, as principais razões apontadas para a escolha e ingresso no curso de Educação Social mencionadas pelos diplomados foram “ser um curso que permitia desempenhar uma profissão que o/a realizasse pessoalmente” (69,0%) “ser um curso com saídas profissionais diversificadas” (51,7%), “ser um curso que permitia desempenhar uma profissão útil” (48,3%) e por questões de “realização pessoal” (36,2%). Vemos assim que, pelo menos ao nível da declaração são os valores da realização pessoal e da utilidade social que prevalecem.

Paralelamente, quanto olhamos para outras posturas aparentemente mais pragmáticas e materialistas, onde se valorizavam essencialmente a empregabilidade e a remuneração, verifica-se que expectativas elevadas em relação às saídas profissionais e a associação da profissão de Educador Social a níveis de rendimentos elevados parecem estar de algum modo relacionadas com a forma como os inquiridos entraram e desenvolvem a sua actividade. De facto, por um lado os inquiridos que reconhecem que escolheram o seu curso por achar que tinham boas saídas profissionais e que corresponderia a uma actividade bem remunerada afirmam, globalmente, ter sentido mais obstáculos na obtenção de emprego quando comparados com os seus colegas que não valorizam tanto esses critérios. Por outro lado,

verifica-se que, no momento actual, quem declarou expectativas mais elevadas em relação às saídas profissionais e à remuneração no momento da escolha do curso é, agora, quem mais afirma que o seu trabalho actual se inscreve totalmente na área de formação adquirida na ESES (82,3% contra 57,9% dos que não valorizaram esses aspectos na escolha do curso) e quem melhores salários recebe: 57,1% dos inquiridos que disseram que escolheram o curso porque este tinha boas saídas profissionais e levaria a rendimentos elevados recebem actualmente mais de 1000 euros mensais líquidos. A percentagem de diplomados com o mesmo nível salarial mas que não valorizaram estes aspectos é de 35,1%.

Podemos interpretar estes dados de, pelo menos, duas maneiras. Pode acontecer que as expectativas elevadas possam ter levado ao conhecido efeito da “profecia que se auto-concretiza” ou, pode acontecer também que, pelo facto de a pergunta sobre a razão da escolha do curso ter sido feita num momento em que já exercem uma profissão, isso possa ter alterado a percepção de uma decisão que foi tomada há vários anos atrás e a resposta agora apontada seja o reflexo da sua situação actual. Seja qual for a explicação, verifica-se que a maioria dos licenciados em Educação Social inquiridos, actualmente considera que voltaria a *fazer a mesma opção*, escolhendo o mesmo estabelecimento de ensino (ESES) e o mesmo curso (Educação Social) (65,5%).

Em relação ao regime de frequência do curso dos inquiridos e a sua relação com a entrada no mercado de trabalho, regista-se que 82,8% dos inquiridos concluíram o seu curso com o estatuto de “Estudante” e 15,5% com o estatuto de “Trabalhador(a)/estudante. Dos Educadores Sociais inquiridos que frequentaram o curso em regime trabalhador(a)/estudante, 66,7% trabalhavam a tempo inteiro e 33,3% a tempo parcial. O regime de frequência do curso parece introduzir algumas diferenças quando se comparam as duas sub-amostras (estudante e trabalhadores-estudantes). De facto, talvez pelo facto de já se encontrarem a trabalhar, os diplomados com o estatuto de “trabalhador-estudante” afirmam ter sentido, globalmente, muito menos obstáculos na obtenção de um emprego após a conclusão da licenciatura. Isto não quer dizer, porém, que o emprego conseguido ou já existente se inscreva na área da educação social. Em relação a este aspecto, os diplomados que fizeram o curso com o estatuto de “estudante” parecem ter vantagens na medida em que nesta amostra se verifica que 66,7% dos “estudantes” afirmam que a sua actividade actual está totalmente relacionada com a formação feita na ESES e só 37,5% dos seus colegas “trabalhadores-estudantes” responde o mesmo. Tal situação não parece, contudo, ter implicações a níveis de remuneração uma vez

que não se registam diferenças significativas em termos de rendimentos médios quando comparadas as duas sub-amostras.

Frequência de formação de carácter extracurricular durante o curso

Quanto a aspectos relacionados com formações de carácter extracurricular, muitas vezes associados ao investimento pessoal e autonomia dos alunos, verifica-se existir uma relação entre este tipo de formação e as médias finais de curso obtidas. Ou seja, quanto mais altas são as médias obtidas, maior a frequência de participação em formações extra-curriculares. Não podemos saber, porém, se foram as “médias” que beneficiaram com a formação extracurricular ou se foram os bons resultados académicos que motivaram o envolvimento nessas outras actividades paralelas à sua formação. Estas formações e actividades realizadas por cerca de metade dos inquiridos durante o curso (48,3%) relacionam-se, sobretudo, com as áreas do “trabalho voluntário (apoio a idosos, crianças)” (55,6%), “participação em associações (de estudantes, locais, recreativas)” (48,1%), e “trabalho remunerado (a tempo parcial ou a tempo completo)” - 40,7%.

Importância da formação complementar não integrada na estrutura curricular e participação em experiências de formação profissionalizante

No que diz respeito à formação complementar não integrada na estrutura curricular, verifica-se que perto de um quarto dos inquiridos (23,9%) respondeu ter participado em “estágio(s) não curriculares” e uma parte idêntica (24,4%) em “especializações” e em “programas de mobilidade/intercâmbio de estudantes” (29,8%). Avaliando essas experiências, a quase totalidade dos inquiridos que nelas participaram classifica-a como *Importante* ou *Muito Importante*. O mesmo acontece em relação à avaliação da participação em Seminários/Colóquios/Workshops, eventos em que todos os inquiridos responderam ter participado durante a sua formação, e em relação às “actividades extracurriculares”, à “formação complementar” e a “outras modalidades de formação” que todos consideraram também como *Importantes* ou *Muito Importantes*, constatando-se que a taxa de participação nestes três últimos tipos de formação é bastante elevada.

2.3. Percurso Profissional

Passamos agora aos dados recolhidos que nos permitem analisar quantitativamente os percursos dos diplomados inquiridos após a conclusão do curso na ESES, nomeadamente, as diferentes situações profissionais (percurso longitudinal) por onde passaram.

Situação vivida imediatamente após a conclusão do curso na ESES

Após a conclusão da licenciatura 54,4% dos diplomados “obtiveram imediatamente emprego”, 19,3% “realizaram estágio profissional”, 5,3% “procuraram emprego durante algum tempo, mas como não encontraram decidiram prosseguir os estudos” e 1,8% “acabaram o curso e inscreveram-se logo num programa de formação académica”.

Salienta-se ainda o facto de 10,5% dos diplomados em Educação Social, no momento de aplicação do questionário, ainda “não se encontrarem inseridos profissionalmente”. Cruzando alguns dados para melhor perceber quem são estes inquiridos e porque razão poderão ter tido mais dificuldade em encontrar emprego, é possível verificar que, dado a reduzida dimensão da amostra, estamos a falar de apenas 5 casos, todos do sexo feminino, residentes no Distrito de Santarém. Destes, 3 reportam-se a diplomados que saíram da ESES no ano lectivo de 2001-02 e 2 no ano lectivo de 2005-06. As explicações das próprias em relação à sua situação face ao trabalho prendem-se com a sua falta de experiência profissional, oferta de remuneração insuficiente, más condições de trabalho e formação insuficiente ou inadequada.

Quanto aos inquiridos que exercem uma profissão, é possível verificar que o período máximo de tempo de espera pelos Educadores Sociais inquiridos para a obtenção do 1.º emprego foi 12 meses. Note-se, porém, que se parece registar uma tendência para a obtenção de emprego logo nos cinco primeiros meses após conclusão de licenciatura, sendo de salientar que 12,1% esperou “um mês”, 19,0% esperou “dois meses”, e com a mesma percentagem, 12,1% dos diplomados esperaram “quatro meses”.

Num cenário que parece globalmente muito positivo em termos de facilidade de empregabilidade resta apenas saber se estas experiências serão representativas ou não do universo dos alunos diplomados em Educação Social pela ESES. A taxa de retorno dos questionários distribuídos aos diplomados não nos permite, no entanto, tirar, para já, conclusões a esse respeito.

Modo de obtenção do 1.º emprego depois da conclusão do curso na ESES

As principais formas de obtenção do 1.º emprego dos diplomados de Educação Social foram através de “candidatura espontânea (envio de currículo)” (31,0%), na “sequência de um estágio” (13,8%) e pelas “relações pessoais (amigos, familiares, professores)” (10,3%).

Quanto ao primeiro emprego podemos verificar que a quase totalidade dos respondentes trabalharam ou trabalham ainda (no caso dos que ainda não mudaram de emprego) na sua área

de formação académica, ou seja a desempenhar funções enquanto educadores sociais. Da análise dos dados recolhidos podemos destacar como principais áreas de intervenção inicial destes diplomados a área da *terceira idade*, em Centros de Dia e Lares de Idosos, a área de *Infância e Juventude* na coordenação e dinamização de ATLs (Actividades de Tempos Livres) no exercício de funções em Centros de Acolhimento de Crianças em Risco, Centros de Infância e Juventude, Intervenção Precoce, CPCJ, entre outros. Salienta-se ainda a integração de Educadores Sociais em Centros de Recuperação Infantil – *área da deficiência* e área do *acompanhamento de famílias*.

Quanto aos obstáculos sentidos em relação à obtenção ou mudança de emprego após a conclusão da licenciatura, constata-se que 31,0% dos respondentes considera não ter tido *Nenhuns* obstáculos, 27,6% refere ter tido *Alguns* e 22,4% ter tido *Poucos*. Os inquiridos que tiveram obstáculos em obter emprego identificaram em primeiro lugar a “Falta de experiência profissional” e o “Desconhecimento da licenciatura por parte da Entidade Empregadora”.

Note-se, ainda, que 50,0% destes diplomados em Educação Social que responderam ao questionário, depois da obtenção do 1.º emprego, não mudaram de emprego após a conclusão do curso na ESES, revelando, assim, que metade dos diplomados em análise estão inseridos, profissionalmente, e de forma continuada desde o término da licenciatura. Esta percentagem (inquiridos que nunca mudaram de emprego) sobe, no entanto, de acordo com o carácter mais recente das suas licenciaturas o que pode revelar que à medida que o tempo passa surgem oportunidades de melhoria da situação profissional. De facto, quando analisamos as respostas dos inquiridos que já mudaram uma ou mais vezes de emprego (22,4% do total da amostra mudou de emprego “uma vez”, 6,9% “duas vezes”, 3,4% “três vezes” e 3,8% mudou “mais de três vezes”), verificamos que, se parte das explicações se prendem com a “não renovação do contrato”, a outra parte refere-se, de facto, à “procura de melhores condições de trabalho”, à “procura de emprego mais compatível com a sua formação” e “mais satisfatório”. Podemos assim constatar a tendência para que a experiência profissional acompanhe a melhoria das condições de inserção.

2.4. Caracterização da Actual Situação Profissional

No que concerne à actual situação profissional destes diplomados inquiridos, ressaltamos que esta se reporta ao momento de aplicação do questionário, Abril de 2007, constatando-se que a maioria, cerca de 76%, dos diplomados em Educação Social que terminaram a licenciatura entre os anos lectivos 2001 e 2006 se encontrava a “exercer uma profissão por conta de

outrem”, 8,6% estava “desempregado”, 1,7% encontrava-se “noutra situação” e 13,8% Não Sabem ou Não Respondem (NS/NR)²¹.

Quanto ao regime do contrato de trabalho, 39,7% dos inquiridos possuem um “Contrato individual de trabalho com termo (contrato a prazo)”, 15,5% um “Contrato individual de trabalho sem termo” situações estas que, globalmente, estão associadas a salários mais elevados (mais de 1000 euros mensais). Dos restantes, 13,8% dos diplomados estão no “Quadro - regime de contrato colectivo de trabalho”. Regista-se ainda que 3,4% dos diplomados declaram um “Contrato verbal de trabalho com relativa estabilidade” e 1,7% a “Contrato de prestação de serviços (recibos verdes ou semelhantes)”.

Verifica-se, ainda, que a maioria dos inquiridos trabalha a tempo inteiro (72,4%) e por “conta de outrem” (74,1%) e o sector privado é o sector de actividade profissional onde se inscrevem mais diplomados de Educação Social a exercer actividade (51,7% dos inquiridos).

Apreciação do Actual Emprego

No que diz respeito ao actual emprego os diplomados afirmam estar globalmente *satisfeitos* quanto à remuneração, interesse da actividade, relações entre os colegas, utilidade social, horário de trabalho e realização pessoal. A insatisfação nota-se, essencialmente, nos aspectos relacionados com “Oportunidades de Promoção” e a “Estabilidade”.

Quanto ao rendimento médio mensal obtido por estes técnicos no exercício da sua actividade profissional no momento de aplicação do questionário varia entre os 400€ e os 2200€ sendo o valor médio 865€ e a moda 1000€. No entanto, analisando os rendimentos médios mensais de forma agregada, verifica-se que assumem maiores percentagens os escalões em que os inquiridos recebem entre 751€ e os 850€ e entre os 951€ e os 1050€, ambos com a mesma percentagem de diplomados (19,0%).

Relação entre a actividade profissional actual e o curso que concluiu na ESES

Globalmente, os Educadores Sociais empregados consideram que a actividade profissional que desempenham se relaciona com a área em que completaram o curso na ESES,

²¹ Importa referir que a percentagem de NS/NR (13,8%) inclui a percentagem de diplomados que na questão acerca da situação vivida imediatamente após conclusão da licenciatura assinalaram «não estarem inseridos/as profissionalmente» deixando, como tal, de responder ao questionário. A percentagem de diplomados que deixaram de responder ao questionário corresponde a 10,5% representando em termos reais 6 diplomados sendo assumida por nós a partir deste ponto como uma percentagem inerente às NS/NR.

verificando-se que 46,6% dos inquiridos afirma existir relação *Total* entre o curso que conclui na ESES e a actividade profissional actual e 22,4% refere existir relação *Parcial*.

Analizando a descrição que os inquiridos fazem das suas profissões/actividades principais podemos verificar que estas se inscrevem, de facto, na área de intervenção da Educação Social. Na lista obtida encontramos, a título de exemplo actividades de planeamento, de organização, de logística, de acompanhamento domiciliário a famílias, de gestão de recursos materiais e humanos, de apoio social, de avaliação, realização de diagnósticos inerentes às funções de coordenação de actividades de tempos livres, direcção de instituições, integração em equipas de Rendimento Social de Inserção, em equipas de Centros de Acolhimento, Lares de Idosos e CPCJ's, entre outras.

2.5. Relação Formação/Emprego

Quando questionados acerca de elementos respeitantes à formação recebida na ESES e à transição da formação para o mercado de trabalho tentávamos obter dados respeitantes à avaliação da adequação da formação ministrada na ESES face à actividade profissional em exercício no sentido de melhor compreender a correspondência entre a formação e o emprego.

Influência da frequência no ensino superior para a obtenção do 1.º e do actual emprego

Globalmente, os diplomados de Educação Social consideram que tanto para a obtenção do primeiro emprego, como do actual emprego foi *importante e muito importante* terem frequentado o ensino superior.

Relação entre o curso que frequentou e concluiu e o actual desempenho profissional

No que diz respeito à relação entre as competências/capacidades²² adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo do curso e o actual desempenho profissional, sublinha-se a tendência para os diplomados da ESES as considerarem como *Presentes* e/ou *Muito Presentes* existindo deste modo relação entre o curso frequentado e o desempenho profissional actual. Destacam-se aqui a “Capacidade de trabalhar em equipa” (71,1%), a “Autonomia” (60,0%), a “Capacidade de assumir responsabilidades no trabalho” (60,0%), a “Capacidade de

²² Foram definidas no questionário as seguintes competências/capacidades adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo do curso: criatividade, autonomia, capacidade de trabalhar em equipa, capacidade de negociação/argumentação, capacidade de planeamento/coordenação e organização, capacidade de liderança, capacidade de pensamento crítico, capacidade de síntese/análise, capacidade de tomar decisões, capacidade de assumir responsabilidades, capacidade de adaptação, conhecimentos sobre o funcionamento das organizações, conhecimentos teóricos específicos, capacidade de comunicação escrita e capacidade de comunicação oral.

Comunicação oral” (57,8%), a “Capacidade de adaptação” (55,6%) e a “Capacidade de Planeamento/Coordenação e Organização” (53,3%) como as competências/capacidades adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo do curso que estão *mais presentes* no desempenho profissional dos Educadores Sociais Inquiridos.

Apreciação do curso que concluiu na ESES face ao desempenho profissional

Quanto à articulação do curso concluído na ESES com o desempenho profissional dos diplomados em relação - à adequação ao seu desempenho profissional, adaptação às solicitações do mercado de trabalho, desenvolvimento da sua capacidade de integração na vida activa, desenvolvimento da sua capacidade de resolução de problemas profissionais concretos, possibilidade de aquisição de métodos profissionais de trabalho e favorecimento da progressão na carreira - constata-se, através da leitura dos dados obtidos, a atribuição por parte dos diplomados, de um elevado grau de concordância face à importância destes aspectos relacionados com o curso concluído na ESES e o seu actual desempenho profissional.

Observações e/ou sugestões para a melhoria do funcionamento do curso na ESES

Quanto a aspectos assinalados pelos Educadores Sociais como observações ou sugestões para a melhoria do funcionamento do curso na ESES, estes podem ser por nós classificados globalmente como dizendo respeito a lacunas identificadas pelos diplomados ao longo da sua frequência no curso. Uma excepção é feita em relação à valorização atribuída à componente de estágios curriculares, entendida por nós como um aspecto positivo apontado pelos inquiridos. As observações efectuadas pelos inquiridos podem ser, assim, compreendidas como sugestões a ter em conta para a melhoria do funcionamento do curso.

Desta forma foram assinaladas pelos Educadores Sociais as seguintes lacunas em relação ao curso que frequentaram:

- Falta de (re)conhecimento do curso de Educação Social no mercado de trabalho - fecho de oportunidades de inserção profissional;
- Excessiva componente teórica do curso em algumas áreas – o que conduz ao “aprender "por conta própria" no mercado de trabalho.

As principais sugestões apontadas foram:

- Maior adequação dos conteúdos programáticos para a futura inserção no mercado de trabalho;

- Aprofundamento de temáticas/problemáticas sociais e existência de disciplinas mais práticas que permitam ter uma visão mais próxima da(s) realidade(s) com a qual se vai intervir;
- Integração da disciplina de Direito no curso indispensável para a intervenção do Educador Social;
- Estrutura curricular mais adequada: docentes com experiência em trabalho de campo;
- Formação mais prática e mais abrangente;
- Maior divulgação do curso junto das entidades empregadoras e reconhecimento e valorização pelas entidades estatais.

Capítulo 5 - Resultados do Trabalho Empírico: A abordagem qualitativa dos processos de inserção profissional dos diplomados em Educação Social da ESES

1. A realização de entrevistas: concepção, aplicação e tratamento dos dados empíricos
 - 1.1. Concepção das entrevistas: tipo e estrutura da entrevista
 - 1.2. Critérios para a definição dos entrevistados e o processo de aplicação das entrevistas
 - 1.2.1. A escolha dos entrevistados: porquê diplomados e empregadores?
 - 1.2.2. A selecção da amostra: critérios e procedimentos
 - 1.2.3. Algumas condições e pressupostos metodológicos da fase de aplicação das entrevistas
 - 1.3. O tratamento dos dados empíricos: grelha de “leitura” para análise de conteúdo das entrevistas.
2. Os entrevistados: diplomados e percursos académicos, empregadores e parcerias institucionais na formação
 - 2.1. A caracterização dos diplomados
 - 2.2. As trajectórias académicas no Ensino Superior
 - 2.3. Os empregadores e as parcerias institucionais na formação
3. Os diplomados, entre a formação e o emprego/trabalho: percursos e práticas profissionais dos Educadores Sociais da ESES
 - 3.1. Trajectórias de inserção profissional
 - 3.2. Apropriação das práticas profissionais
4. A transição para o mercado de trabalho: a vivência dos diplomados
5. Cenários de inserção profissional actual, representações e expectativas dos diplomados em Educação Social
6. Os empregadores: perspectivas sobre a inserção profissional de diplomados do Ensino Superior Politécnico em Educação Social
 - 6.1. Representações sobre um perfil de formação no acolhimento de diplomados
 - 6.2. Percursos de empregabilidade dos diplomados em educação social no mercado de trabalho
 - 6.3. Desempenhos profissionais e adequação da formação académica

1. A realização de entrevistas: concepção, aplicação e tratamento dos dados empíricos

1.1. Concepção das entrevistas: o tipo e a estrutura da entrevista

Como se desenvolvem, após a formação inicial académica, os processos de inserção profissional dos Educadores Sociais formados no Ensino Superior Politécnico, em particular no caso da ESES?

Esta é afinal a grande interrogação que colocámos, justificámos e problematizámos: com um diploma escolar académico “na mão”, um conjunto de circunstâncias estruturais que os envolvem e uma história de acontecimentos, experiências e decisões diversificadas, o que acontece aos estudantes na passagem para o mundo do trabalho? Como vivem e é avaliado esse desenrolar da experiência da saída (prematura ou não) do sistema educativo e integração progressiva no mundo do trabalho?

Serve esta focalização para introduzir os critérios técnicos que nos levaram a optar pela realização de entrevistas quer a educadores sociais, diplomados pela ESES e inseridos no mercado de trabalho, quer a interlocutores privilegiados de instituições empregadoras neste campo profissional.

Em primeiro lugar há que enquadrar os objectivos da realização destas entrevistas face ao quadro teórico e metodológico já apresentado. De facto, o desenho e realização destas entrevistas aos diplomados em Educação Social da ESES e aos respectivos empregadores inserem-se no âmbito da intenção central de encetar uma leitura compreensiva dos processos de inserção profissional de diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico.

Mas, como vimos também atrás, esta intenção principal da pesquisa, integra um conjunto de preocupações da pesquisa, cuja operacionalização exigia a concretização desta opção metodológica pela realização de entrevistas. Referimo-nos concretamente à necessidade de analisar os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos no desenvolvimento dos percursos de inserção profissional (que procurou complementar a tentativa de caracterização das regularidades e tendências destes percursos através do recurso ao Inquérito por Questionário). Com a realização das entrevistas pretendíamos então conseguir uma abordagem em profundidade das representações que emergem sobre esta transição entre formação e trabalho nos contextos empregadores, descortinando sentidos atribuídos pelos actores, particularmente

no que respeita à adequação entre a formação académica e o desempenho no mercado de trabalho

Como é que estes diplomados avaliam sobretudo o peso dos aspectos que respeitam às experiências de formação, mas também aos de socialização mais alargada, nomeadamente social e profissional? Como é que condicionam as suas lógicas de adaptação ao mercado de trabalho? Como é que estes factores que pudemos caracterizar através do questionário, se assumem como receios e inseguranças, ou pelo contrário condições de encorajamento e motivação?

E como é que estes percursos são avaliados nos contextos empregadores? Como é que as instituições procuram e escolhem os diplomados? Que representações emergem sobre o recrutamento, integração e avaliação do desempenho de diplomados do Ensino Superior Politécnico? Há uma adaptação progressiva, uma afirmação no mercado de trabalho com a conquista de espaços em consequência de uma avaliação positiva deste perfil de formação? Ou pelo contrário destas experiências resulta um questionamento sobre a pertinência da formação e do lugar destes técnicos no mundo do trabalho?

Depois de termos já apresentado e justificado devidamente atrás, quer ao nível da construção do objecto, quer da fundamentação do quadro metodológico da pesquisa, a relação entre o quadro de questões, objectivos, dimensões de análise e hipóteses e a opção por um quadro metodológico misto, articulando análise quantitativa e leitura qualitativa, remetemos para este momento do documento apenas a esquematização da lógica que presidiu a todo o conjunto de opções que envolveram o próprio desenho das entrevistas.

É nesse sentido, que *em segundo lugar procedemos agora à apresentação do tipo de entrevista, bem como do esqueleto dimensões de análise e indicadores congruentes com os respectivos objectivos específicos.*²³ Importa, no entanto, sublinhar que se tratam de dois guiões distintos, que abrangem dimensões de análise comuns mas que se destinam a sujeitos alvo diferentes – os diplomados e os respectivos empregadores.²⁴

Assim, optámos pelo tipo de entrevista semi-directiva em que apesar da definição de um guião prévio das principais temáticas e questões a abordar, se previu a possibilidade de dar

²³ Sugerimos ainda a consulta dos guiões construídos que apresentamos em anexo (ANEXOS III e V respectivamente).

²⁴ Já a seguir teremos oportunidade de justificar esta selecção dos entrevistados.

alguma liberdade aos entrevistados na condução dos discursos e na introdução de aspectos relevantes. Selecção esta justificada, na medida em que concede aos entrevistados a própria estruturação do seu pensamento em volta do objecto em perspectiva (Carmo e Ferreira, 1998, p.192).

Genericamente, “o *objectivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador.*” (Carmo e Ferreira, 1998, p.216). Esta opção é sustentada pelo facto de se constituir uma via privilegiada da apreensão da realidade, na medida em que permite obter uma variedade de respostas, o mais representativas possíveis a fim de se alcançar os objectivos propostos e proporcionar respostas às questões de pesquisa (Bell, 2001).

Esta pareceu-nos ser a escolha acertada uma vez que as dimensões empíricas em análise estão profundamente interligadas e muitas vezes até sobrepostas. De facto, como foi possível, aliás, perceber a partir da análise bibliográfica que nos enquadra, por exemplo, quando os diplomados nos falam sobre o primeiro emprego, estão simultaneamente a focalizar o momento da entrada no mercado de trabalho, ou acontecimentos paralelos na sua vida pessoal. Quer isto dizer que havia que prever a possibilidade de dar ao entrevistado alguma autonomia para gerir o encadeamento da abordagem entre questões tão próximas, até porque isso daria também outras condições para que emergissem espontaneamente no discurso dos sujeitos o grau de relevância e peso que determinadas ocorrências ou condições teriam do seu ponto de vista no desenrolar e avaliação dos percursos de inserção.

Quanto à estrutura da entrevista, que integra os objectivos específicos, as dimensões de análise e os indicadores considerados, sugerimos a visualização dos guiões de entrevistas e das grelhas de análise de conteúdo que apresentamos à frente em anexo (Anexos III, IV, V e VI), não sem antes deixar de lembrar que representam as estruturas das entrevistas, por um lado aos diplomados em Educação Social da ESES, e por outro a interlocutores das respectivas instituições empregadoras no momento actual.

1.2. Os critérios para a definição dos entrevistados e o processo de aplicação das entrevistas

1.2.1. A escolha dos entrevistados: porquê diplomados e empregadores?

Antes de mais esta opção remete mais uma vez, necessariamente, para o percurso já apresentado de problematização teórica das questões da investigação.

De acordo com o objectivo principal da pesquisa - compreender o processo de inserção profissional dos educadores sociais a partir da análise dos percursos e dos significados que lhes são atribuídos - definimos um olhar sobre a transição para os contextos de inserção no mercado de trabalho, optando por um duplo enfoque: por um lado, as principais características identificadas nos percursos dos diplomados em Educação Social pela ESES; por outro, as representações que emergem sobre esta transição entre formação e trabalho nos contextos empregadores.

Efectivamente, pudemos constatar, através da análise bibliográfica em momento anterior deste documento, a pertinência de “trazer” para uma tentativa de análise, ainda que exploratória, dos processos de inserção profissional, o confronto entre a perspectiva dos diferentes actores envolvidos.

No contexto português, o trabalho de investigação produzido por Mariana Gaio Alves (Alves, M., 2003) é um exemplo de apropriação de um modelo de análise que propõe e justifica esta complexificação teórica e empírica neste campo concreto da inserção profissional. A análise realizada demonstra como o “encontro” entre as diferentes perspectivas - dos diplomados, dos empregadores, e ainda, no caso referenciado, dos académicos - proporciona enriquecimento à exploração de hipóteses e de progressos na pesquisa teórica e empírica.

Ainda a este respeito Quivy e Campenhoudt (2003, pp.71-72) afirmam que na base da selecção dos entrevistados deverá estar a sua posição, o facto de estarem envolvidos directamente na acção ou responsabilidades, além de terem um bom conhecimento do problema, podendo explicar as suas execuções e justificá-las.

1.2.2. A selecção da amostra: critérios e procedimentos

Para a clarificação dos critérios apresentados para a selecção dos entrevistados há que considerar novamente o facto de nos situarmos numa estratégia metodológica que procura recorrer a uma perspectiva que cruza abordagens quantitativas e qualitativas.

Neste sentido, a escolha dos entrevistados (assim como sucedeu com a construção dos guiões das entrevistas) teve, desde logo, em conta o facto de cronologicamente se tratar de um processo de recolha de dados que foi antecedido pela aplicação pelo Observatório de Avaliação da ESES do Inquérito por Questionário aos Diplomados da ESES (2001-2006).

Uma vez que assumimos que a pesquisa no seu conjunto tem apenas a ambição de constituir uma primeira aproximação exploratória ao objecto de estudo, e que no caso específico da abordagem qualitativa queríamos aprofundar algumas dimensões da análise destes percursos e perspectivas sobre a inserção profissional, decidimos privilegiar critérios de profundidade e de diversidade de situações.

Dois procedimentos decorrem destes critérios. Em primeiro lugar, termos restringido a análise de 4 experiências – leia-se cenários - de inserção profissional, o que significou delimitar um conjunto de 4 diplomados em Educação Social da ESES e de 4 interlocutores das respectivas instituições empregadoras. Em segundo lugar, seleccionarmos, entre os diplomados, educadores sociais que concluíram a licenciatura em “tempos” diferentes do período considerado na amostra de diplomados definida para a aplicação do Questionário e que trabalham actualmente em instituições também distintas. Por outro lado, na escolha dos contextos de inserção procurámos conciliar interlocutores com diferentes tipos de relação institucional com a ESES.

Para a escolha dos entrevistados diplomados, privilegiou-se seleccionar educadores sociais que tivessem concluído o curso entre 2001 e 2006 (o mesmo período que respeita ao universo do questionário). Simultaneamente, e ainda sublinhando os objectivos atrás enunciados, procurou-se que se tratassem de diplomados a exercer actividade profissional nas instituições onde seleccionámos os empregadores.

Finalmente, dizíamos atrás, para a escolha destas instituições empregadoras, pareceu pertinente optar por instituições que tivessem diferentes tipos de relação institucional com a ESES, nomeadamente ao nível do acolhimento de estágios curriculares do Curso de Educação

Social. Este critério ganha sentido não só no que se refere à exploração da avaliação da adequação da formação académica, mas também no que diz respeito à facilitação da concretização da pesquisa, dados os limitados recursos humanos e logísticos. De facto, tratou-se de proceder a um levantamento a partir do registo acessível ao nível da de coordenação dos estágios curriculares do Curso de Educação Social na ESES. Aí definimos os entrevistados empregadores como os responsáveis técnicos pelo recrutamento e supervisão técnica daqueles educadores sociais. Não foi difícil encontrar esta associação de funções uma vez que é situação comum neste tipo de instituições empregadoras.

**QUADRO 5.1 - ENTREVISTAS A DIPLOMADOS E EMPREGADORES:
SELECÇÃO DA AMOSTRA DOS ENTREVISTADOS**

	DIPLOMADOS	EMPREGADORES
CRITÉRIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Educadores Sociais diplomados pela ESES; - Data de conclusão do Curso entre 2001 e 2006; - Empregados em instituições da região de Santarém. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsáveis pelo recrutamento e/ou supervisão técnica dos educadores sociais nas instituições empregadoras; - Instituições da região de Santarém onde se encontrem empregados os educadores sociais diplomados pela ESES seleccionados; - Diferentes tipos de relação institucional com a ESES e com o Curso de Educação Social, nomeadamente ao nível do estabelecimento de estágios curriculares.

1.2.3. Algumas condições e pressupostos metodológicos da fase de aplicação das entrevistas

Relativamente ao processo de aplicação das entrevistas previmos desde o início uma questão principal que exigiu o reconhecimento de um conjunto de circunstâncias concretas e a explicitação de pressupostos metodológicos claros para o próprio momento da realização das entrevistas, mais concretamente no que se refere ao modo como encararíamos a relação investigador – entrevistado.

Os problemas que colocamos aqui, mais precisamente, envolvem a relação entre a actividade de investigador e a actividade profissional. Por outras palavras, o encontro entre o papel de investigador e a experiência docente na formação profissionalizante de Educadores Sociais na ESES, significaria ou não o risco de sobreposição de papéis?

De facto, a actividade enquanto docente a trabalhar no Curso de Educação Social, e em particular com responsabilidades ao nível da Unidade Curricular de Estágio, implicou assumir a condição prévia da inevitabilidade de ter existido algum tipo de relação com os entrevistados. Ao longo dos últimos cerca de 10 anos, tem sido essa a principal prática do investigador desta pesquisa: orientar processos de formação profissionalizante de estudantes de Educação Social na ESES, em colaboração com os técnicos responsáveis pela supervisão dos estágios, dinamizando a relação a este nível entre a ESES com as instituições de acolhimento, e integrando assim o trabalho desenvolvido de aproximação da escola ao mercado de trabalho.

Mas, conforme pudemos aliás dar conta no quadro teórico das metodologias de investigação, estamos afinal perante uma questão sempre presente, ainda que possa assumir diferentes contornos: o problema do posicionamento do investigador enquanto sujeito.

Os pressupostos abundantemente discutidos sobre este posicionamento ajudam-nos muito concretamente a tomar posição: a necessidade de acautelar precauções metodológicas que evitem que se torne “promíscua” porque confusa ou omissa a justaposição daqueles papéis, mas que também simultaneamente potenciem as vantagens da riqueza da experiência de contacto com o problema em estudo.

Foi esse esforço de distanciamento investigativo que fizemos, por diferentes vias:

- em primeiro lugar, procurando esclarecer suficientemente estas condições, num primeiro momento na própria apresentação da proposta de pesquisa, das suas motivações e objectivos, e num segundo momento quando agora neste plano metodológico, consideramos e discutimos o problema;
- em segundo lugar, ainda no mesmo plano metodológico, acautelando procedimentos desde a escolha e primeiro contacto com os entrevistados, até à realização de cada entrevista, durante a qual no respectivo protocolo incluímos a explicitação das nossas motivações, objectivos e decorrente distinção de papéis.

1.3. O tratamento dos dados empíricos: grelha de “leitura” para análise de conteúdo das entrevistas

Resta-nos para este esforço de enquadramento e explicitação do processo que envolveu a análise das entrevistas explicitar os recursos técnicos que utilizámos para o tratamento dos dados empíricos recolhidos. Necessariamente, após a realização das entrevistas procedemos à

respectiva transcrição e análise de conteúdo, situando-nos mais uma vez num plano qualitativo da pesquisa e num procedimento cuja instrumentalização é corrente na actividade de investigação. Através da análise de conteúdo, o investigador poderá compreender o objecto de estudo em articulação com outros fenómenos, havendo a possibilidade de abordar formas de previsão (Carmo e Ferreira, 1998, p.259). Esta familiaridade metodológica não evita porém a necessária apropriação, de acordo com as circunstâncias teóricas e metodológicas de qualquer projecto.

No caso destas entrevistas, operacionalizar a análise de conteúdo significou então²⁵:

- a construção de uma grelha de registo e “leitura” na análise dos discursos dos entrevistados;
- o recurso à terminologia própria da conceptualização do campo e problemática específicos da inserção profissional para a construção das categorias de análise, denominadas em conformidade com a nomenclatura das categorias conceptuais que emergem na discussão teórica;
- a vinculação deste processo de “etiquetagem” das categorias empíricas, não só ao quadro teórico da pesquisa, mas também à sensibilidade e familiaridade com o objecto de estudo, conseguida a partir quer da nossa experiência de relação com o problema, quer do contacto directo no terreno, através do trabalho de campo sistematizado que desenvolvemos, nomeadamente na própria realização das entrevistas.

2. Os entrevistados: diplomados e percursos académicos, empregadores e parcerias institucionais na formação

Iniciamos aqui a etapa propriamente de apresentação e análise dos resultados empíricos recolhidos e tratados de acordo com os aspectos técnicos descritos. A entrada na compreensão dos percursos e processos de inserção profissional exige desde já a apresentação e caracterização dos diplomados entrevistados e dos respectivos percursos académicos, optando por num segundo momento focar a análise nos empregadores²⁶.

²⁵ É possível consultar em anexo esta grelha de análise de conteúdo, cujo desenho inevitavelmente, como decorre do exposto, obedece a uma lógica coerente com a construção do quadro teórico e da metodologia de concepção das entrevistas, também já apresentada ao leitor (ANEXOS IV e VI).

²⁶ Desde já um esclarecimento acerca da opção de integrar na análise e discussão teórica destes resultados, sempre que as dimensões em análise o justifiquem, o cruzamento entre a perspectiva dos diplomados e a perspectiva dos empregadores, em coerência com a lógica que orientou até aqui a construção da pesquisa.

Para já damos aqui ênfase a uma curiosidade teórica e metodológica central: quem são, do ponto de vista social os nossos entrevistados? Os diplomados e os empregadores, como os podemos caracterizar do ponto de vista social, considerando indicadores que são consensualmente aceites para essa situação de condições contextuais e individuais de existência.

Alguns desses indicadores poderiam, sabemos, ser alvo de uma outra complexificação na análise (é o caso dos indicadores de género, que sabemos²⁷ têm sido identificado como variável que pode eventualmente ser pertinente para o aprofundamento de hipóteses explicativas). Optámos, no entanto, porque estamos num estudo meramente exploratório e qualitativo, por procurar uma “geografia” qualitativa que nos permitisse uma aproximação de possibilidades de categorização social dos sujeitos. Sabemos que neste plano qualitativo a nossa prioridade não será a identificação de regularidades padronizadas, mas sim a busca de pistas que nos permitam decifrar sentidos e significados para potenciais tendências.

Mas para a focagem que se segue em torno das relações entre formação e emprego, uma outra interrogação é quase imediata: sabendo que, no caso dos diplomados, se tratam de indivíduos licenciados (pelo menos), como se caracterizam e como foram vividos os percursos de formação destes diplomados no Ensino Superior? Que aspectos guiaram e “ficaram” dessa memória e dessa experiência?

Sentidos para as escolhas dos sujeitos na formação académica, significados atribuídos às condições e resultados de um percurso, é deste plano que julgamos pertinente “arrancar” depois para a entrada e vivência no mundo do trabalho.

2.1. A caracterização dos diplomados

Entrevistámos, então, relembremos, 4 educadores sociais, que concluíram a licenciatura no Ensino Superior Politécnico, e neste caso na ESES. Reuniam em conjunto as condições que prevemos para a sua escolha e que expusemos atrás, estavam acessíveis e disponíveis para o envolvimento na pesquisa.

Primeira constatação, trata-se de 4 mulheres todas elas a trabalhar actualmente como educadoras sociais, com idades entre os 28 e os 31 anos, na maioria originais e ainda a residir

²⁷ Veja-se a este propósito e em contexto português as pistas de investigação lançadas por Mariana Gaio Alves (2005) ao longo da sua investigação.

na região de Santarém (apenas uma nasceu fora, nos Açores) e cujas habilitações académicas (apesar de terminado o curso em tempos diferentes) se mantêm ao nível da licenciatura. Sendo duas casadas e duas solteiras, todas elas se autonomizaram já em termos financeiros e familiares, integrando agregados familiares de pouca dimensão (apenas 1 tem um filho), ou vivendo sozinhas.

Quanto à sua origem familiar acrescentam-se outros aspectos comuns: filhas de pais com fracas habilitações escolares (concluíram maioritariamente o 1º ciclo, sendo que apenas no caso de uma entrevistada o pai tinha o 6º ano de escolaridade e a mãe o 9º), as profissões dos progenitores “encaixam” num cenário de profissões pouco qualificadas: a actividade profissional dos pais em áreas como a construção civil ou pesca, sendo que um pai faleceu já reformado e outro se encontra desempregado; as mães, a prestar serviços de auxiliar ou em situação de “domésticas”.

Concluída a licenciatura em anos diferentes (entre 2001 e 2005), dois aspectos são também comuns na caracterização destas entrevistadas: são casos de percursos académicos bem sucedidos, e com resultados finais bastante positivos (a média final de todas varia entre os 15 e os 16 valores); em todos os casos considerados, os estudos foram concluídos já a desenvolver actividade profissional na área de formação inicial, de Educação Social, e maioritariamente na instituição onde estão hoje ainda inseridas profissionalmente.

2.2. As trajectórias académicas no Ensino Superior

A questão de saber como se desenrolaram no Ensino Superior os percursos de formação destes diplomados ultrapassa a mera constatação da conclusão de uma licenciatura numa determinada área de formação académica. Partindo do ponto de vista mais abrangente dos diplomados sobre a formação académica, queremos depois dar a conhecer o modo como esse diploma foi obtido, e sobretudo os aspectos que tiveram para os sujeitos alvo relevância, desse ponto de vista da formação, das condições estruturantes mas também das experiências vividas.

Questão para nós aqui importante é a de perceber que aspectos merecem maior destaque na descrição e avaliação de um percurso ocorrido no âmbito do Ensino Politécnico. Incluímos aqui a vontade de perceber ainda as motivações e os condicionalismos da opção por esta oferta educativa e o grau de satisfação e correspondência com os projectos individuais.

Os resultados que apresentamos, julgamos nós, podem dar alguma inteligibilidade à análise e discussão posterior das trajectórias de inserção no mercado de trabalho, que cruzam com estas opções de formação e com a avaliação das experiências de aprendizagem que proporcionaram. Haverá ou não algum tipo de relação entre os saberes e competências adquiridas, a satisfação ou descrédito face à formação obtida face às áreas e desempenhos na inserção profissional e à realização que nestas os entrevistados avaliam terem alcançado?

Questão também interessante para a análise compreensiva destas opções e caminhos de formação é o tipo de experiências de formação profissionalizante e o significado que lhes é atribuído. Que dimensão assumiram na formação e como são avaliadas, neste caso pelos diplomados?

Levantadas estas questões organizámos a apresentação dos dados relativos às trajectórias académicas recorrendo mais uma vez ao quadro teórico e metodológico que moldou objectivos, indicadores e hipóteses:

- começamos por descortinar as representações sobre o Ensino Superior e os sentidos e motivações para a escolha desta formação no Ensino Politécnico, na ESES e neste curso de Educação Social;
- focamos depois a o desenvolvimento destes percursos de formação académica e a avaliação que os diplomados fazem de áreas curriculares e experiências de formação significativas

A importância atribuída à frequência do Ensino Superior

O posicionamento dos entrevistados reflecte ideias claras quanto ao significado que atribuem à frequência do Ensino Superior. Em primeiro lugar destacam-se duas constatações de modo consensual: a importância atribuída, entendendo esta formação académica como etapa fundamental ou factor decisivo, e sempre o sentido subjacente sobretudo de mudança, ainda que dando ênfase a aspectos diversos desta vivência de “transformação”.

No entanto, encontramos entre os entrevistados associações diferentes para esta importância e mudança nos respectivos percursos²⁸. De facto, percebemos que podemos encontrar a valorização da formação académica em três perspectivas para estes entrevistados, associando-a: à preparação para a vida profissional (D1), ao acesso ao conhecimento e ao

²⁸ Importa referir que por uma questão de anonimato decidimos identificar os diplomados entrevistados por D1, D2, D3 e D4.

aperfeiçoamento da formação (D3 e D4), e finalmente à vivência e desenvolvimento pessoal (D2 e D4).

Vejamos como estes aspectos emergem com maior ênfase nuns e noutros entrevistados:

- *“É mais uma ferramenta de trabalho” (D1)* – confere competências práticas para o exercício da actividade profissional;
- *“Vivência completamente diferente” (D2)* – para além de formação académica é sobretudo uma fase de grande crescimento e aprendizagem pessoal, vivências pessoais;
- *“As pessoas têm que ter um mínimo de formação” (D3)* – necessidade da existência de base padronizada para todo: acesso a uma formação mínima;
- *“Os professores ajudam-nos a crescer” (D4)* – ver a realidade de forma mais crítica, visão diferente, sentida uma grande mudança, crescimento.

As razões da opção por esta formação, no Ensino Superior, em particular no Politécnico, nesta escola e na área de formação em causa – a Educação Social

As conclusões dos entrevistados quanto à importância e sentidos do acesso à formação académica são confirmadas pelas motivações que os levaram a optar no momento da decisão de continuar estudos no Ensino Superior. De facto no discurso dos entrevistados há uma identificação clara entre estas motivações e os aspectos a que dão ênfase e que mostrámos atrás. Razões de carácter pessoal e profissional, a expectativa familiar e vontade pessoal naturalizada de desenvolvimento e prosseguimento dos estudos, e finalmente a realização pessoal marcam esta opção.

Interessante verificar como a questão da mobilidade social aparece na avaliação desta decisão:

- diz uma entrevistada (D4) que após o 12º ano *“a ideia era ir trabalhar”*, por necessidade de autonomização e apoio financeiro à família mas também porque o sentimento de insegurança (apesar de uma experiência de sucesso escolar até então - *“aquilo não era para mim, conseguir ir para a Universidade”*) - tornava inalcançável a entrada no Ensino Superior;

ou aparece ainda nas consequências que tiraram:

- *“marcou-me completamente, se eu não tivesse frequentado o Ensino Superior a minha vida seria diferente inevitavelmente” (D2)*, refere uma entrevistada a propósito das motivações familiares apesar das dificuldades.

Mas quando nos situamos na análise da opção pelo Ensino Politécnico e pelo curso que escolheram, os factores familiares, socioeconómicos e geográficos aparecem ainda com maior destaque na avaliação dos sujeitos. De facto, em todas as situações, os constrangimentos socioeconómicos familiares, a questão da proximidade geográfica, ou a necessidade de mobilidade social estão explícitas na opção pelo Ensino Politécnico.

Estas razões colocam-se sobretudo na procura de um equilíbrio entre a oferta de formação e as contingências que os envolviam. Por isso a limitação da oferta local de Ensino Superior, próxima, tornou quase inevitável a restrição do universo de escolhas, que recaíram neste caso sobre o Instituto Politécnico de Santarém, região de onde como vimos são originárias 3 das entrevistadas. Apenas num caso a prioridade foi dada à necessidade de mudança de condições para acesso a projecto de formação e de futuro – “Indiferente...” (D2), queria sobretudo prosseguir os estudos e alargar possibilidades saindo dos Açores onde residia então.

Este peso das condicionantes socioeconómicas e familiares atinge em consequência a própria escolha do Curso de Educação Social, uma vez que os projectos vocacionais dos entrevistados foram construídos condicionados à oferta no Politécnico de Santarém.

Mas percebe-se que existiam ideias relativamente claras quanto aos interesses e preferências de áreas de formação: “*área social*” (D2), “*participação social*” e “*ajudar as pessoas*” (D3), “*sou uma pessoa bastante sensível aos problemas dos outros desde pequena*” (D4). E aqui, perante as escolhas ainda assim possíveis (note-se que o I.P.S. abrangia em todos os períodos de entrada considerados, várias escolas e áreas de formação), o que foi determinante foi a procura de realização dessa vocação pessoal face às representações dos entrevistados sobre as áreas de formação. Quer isto dizer que entraram para o Curso de Educação Social pela avaliação que fizeram da proximidade entre gostos de formação, aptidões e conteúdos dos planos de estudo.

Fica por desbravar noutro momento (e como possível desenvolvimento futuro que se pretende deste nosso trabalho de investigação, colocando novas prioridades de estudo) estas associações no que toca à especificidade da Educação Social, em particular às representações e aos processos de construção de um perfil de formação e de uma identidade profissional.

O percurso de formação no Curso de Educação Social da ESES

Quando pedimos às entrevistadas que nos falassem sobre o seu percurso na ESES, do ponto de vista da formação que aí viveram queríamos compreender como tinha sido esta experiência e que aspectos dela emergiam como relevantes. Contava para nós, por isso, conseguir perceber que avaliação de aspectos mais marcantes e de lacunas ficava dessa formação, não apenas em relação às principais áreas curriculares frequentadas e ao significado que lhes haviam atribuído, mas também no que respeita eventualmente a outras condições e oportunidades de formação extracurricular.

E, na medida em que queríamos com o nosso estudo, depois, explorar a avaliação da adequação desta formação no plano da proximidade com o mercado de trabalho, tentámos configurar ainda os contornos da dimensão da formação profissionalizante.

As experiências de formação profissionalizante

Na descrição dos respectivos percursos aparece, com espontaneidade e clareza, a focalização do discurso no relato das experiências de estágios curriculares e num sentimento colectivo partilhado, na memória do trabalho entre alunos e professores, de descoberta e construção de conhecimento sobre a Educação Social. Por outras palavras, para estas diplomadas recuar ao tempo de estudantes em Educação Social é sobretudo “contar” com algum entusiasmo e pormenor, a história dos estágios e aprendizagens associadas.

A forma como qualificam esta dimensão da formação profissionalizante é portanto relativamente consensual. Englobou experiências diversificadas e um contacto com diferentes áreas de intervenção; permitiu aprofundar conhecimento sobre possibilidades de inserção do Educador Social; constituiu um contributo decisivo para escolhas de áreas vocacionais; e facilitou ainda a relação com o mercado de trabalho e a criação de condições para acesso ao emprego.

As principais áreas de formação

Esta valorização sobressai ainda quando avaliam as principais áreas de formação do curso, destacando sempre os estágios como momento de confronto com a realidade, valorizando a componente prática, mas também como espaço de conceptualização sobre a área em que se estavam a formar – nas palavras de uma entrevistada “*a própria construção da Educação Social*” (D4), como resultado da supervisão e das reflexões sobre os momentos de estágio.

Entre as áreas de formação da avaliação das entrevistadas parece resultar a conclusão genérica de que a formação no Curso se caracterizou por uma conciliação equilibrada entre áreas de formação vocacionadas quer para a conceptualização/teorização, quer para a prática e instrumentalização técnica.

Entre as primeiras, as disciplinas da área da Sociologia, mas também da Psicologia, são apontadas como a grande base teórica da formação. São depois referidas outras disciplinas relativas a áreas de saber mais específicas. Se por um lado se percebe que a compreensão da aplicação destes conhecimentos não aconteceu com a mesma facilidade para todas, por outro é possível constatar que mais tarde ou mais cedo todas reconhecem a importância desta formação teórica para “(...) *dar uma visão alargada e enquadramento teórico à intervenção*” (D1). No entanto, transparece também a reserva e questionamento quanto à pertinência e significado de determinadas áreas de saber mais distanciado da prática profissional em Educação Social (D3).

E, em coerência com esta avaliação, é de facto, nesta outra área de disciplinas, na vertente prática da formação que ainda assim transparece uma maior relevância para os sujeitos. E aqui para além do peso dos estágios, destacam o volume de trabalhos realizados em diferentes disciplinas com a preocupação com as práticas e papeis dos educadores sociais.

Aspectos úteis e lacunas na formação obtida

Em conclusão, esta avaliação da formação obtida é aliás reforçada no momento em que identificam os contributos e utilidade da formação obtida: há uma avaliação globalmente positiva da experiência de formação que o Curso ofereceu e das aprendizagens desenvolvidas. Para todas as entrevistadas a concretização destes aspectos positivos foi próxima de “*Gostei mais mesmo foi dos estágios*” (D1), mas todas referem também a existência de lacunas, nomeadamente no que respeita à abordagem no currículo de áreas distantes da prática profissional (do seu ponto de vista) em detrimento de áreas disciplinares teóricas e técnicas mais específicas.

A importância da participação em actividades extracurriculares

Finalmente, no que respeita a oportunidades de participação em outras actividades de formação, o posicionamento das diplomadas aponta diferentes motivos. Nota-se que nuns casos há um investimento claro dentro ou fora da vida da escola (não só portanto com a participação em encontros e actividades aí organizadas, mas também por iniciativa própria,

nas férias por exemplo), mas há outros casos em que se percebe que essa participação foi quase inexistente. No entanto, podemos concluir que para as diplomadas, enquanto estudantes na escola, a oferta e mobilização para estas actividades foi praticamente pontual (ou porque a oferta era diminuta ou porque constrangimentos de deslocação ou da situação de trabalhador-estudante). Note-se, porém, que nos discursos a tendência é para valorizar a importância que ainda assim essas situações tiveram ou podem ter, sobretudo para a partilha de experiências: *“ideias frescas (...), olhar diferente sobre as coisas (...).” (D1)*; *“foram importantes (...) aí também se conhecem novas perspectivas e Educadores Sociais e outras profissões”.* (D4)

2.3. Os empregadores e as parcerias institucionais na formação

As instituições empregadoras e os entrevistados responsáveis pelo recrutamento dos diplomados

Mas quem são na actualidade os sujeitos responsáveis pelo recrutamento e integração profissional destes diplomados? Que instituições representam, e que cargos e funções aí desempenham?

A opção é a de proceder aqui a um primeiro enquadramento dos cenários de inserção profissional actual destes diplomados, caracterizando precisamente os empregadores e os contextos institucionais que integram, no momento, estes educadores sociais²⁹.

Para tal, apresentamos para já uma síntese descritiva dos tipos de instituições empregadoras e das situações laborais em que se encontram³⁰.

²⁹ Optamos para a respectiva identificação por corresponder numericamente à designação dos diplomados. Assim, teremos os empregadores E1, E2, E3, E4 que respeitam pela mesma ordem aos diplomados D1, D2, D3 e D4. Acrescente-se que, obedecendo a critérios de rigor técnico e ético, apresentamos apenas o tipo de instituição e área de actuação, procurando salvaguardar o anonimato dos entrevistados.

³⁰ Gostaríamos de reforçar que esta caracterização pretende apenas enquadrar as situações profissionais dos diplomados e empregadores entrevistados, assumindo que para um outro estudo mais exaustivo e com outras condições metodológicas seria certamente interessante e pertinente aprofundar esta dimensão de análise.

QUADRO 5.2 – CONTEXTOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL DOS DIPLOMADOS

	D1	D2	D3	D4
Instituição Empregadora	(E1) Instituição Pública	(E2) IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social	(E3) IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social	(E4) IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
Missão – actividade principal	Promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral	Contribuir para o bem-estar da população em geral, apoiando particularmente as famílias no cuidado aos seus idosos	Prevenir situações de exclusão social promovendo um adequado desenvolvimento biopsicossocial e respostas às diferentes problemáticas de comunidade	Prestar apoio e assistência aos idosos e proporcionar o aproveitamento dos tempos livres às crianças
Área de Intervenção	Infância /Juventude	Terceira Idade	Infância/Juventude Anciania Família e Comunidade	Terceira Idade Infância
Público(s)- Alvo	Crianças e Jovens em Risco	Toda a população da freguesia e comunidade próxima com prioridade para idosos, reformados e pensionistas	Crianças e Jovens; Idosos; Comunidade; Sem-abrigo	Toda a população idosa e crianças da freguesia
Situação Laboral dos Educadores Sociais	- 2 Educadores Sociais a tempo inteiro - Regime de contrato a termo anual	1 Educador Social com vínculo efectivo	- 2 Educadores Sociais Efectivos - 1 Educador Social a realizar Estágio Profissional	1 Educador Social com contrato a termo anual

Enquadrados os tipos de instituições e empregadoras, ocupemo-nos ainda de um olhar sobre alguns aspectos da dimensão laboral e eventual presença de educadores sociais nestas instituições, para concluirmos que a este nível um caso se distingue obviamente – E2 – que integra no total 192 trabalhadores efectivos, enquanto as outras instituições acolhem entre 7 a 13 trabalhadores. Relativamente ao recrutamento de diplomados em Educação Social a situação é semelhante, trabalham neste momento em cada um destes contextos entre 1 a 3 Educadores Sociais.

Como já referimos e procurámos justificar, entrevistámos de facto também, nestas instituições em que se encontram a trabalhar aqueles diplomados, os 4 elementos responsáveis pelo respectivo recrutamento e supervisão, sendo que 3 são do sexo masculino e um feminino, com idades entre os 38 e os 55 anos. Com profissões diversas - 1 Professor destacado, uma Psicóloga, 1 Padre e um Técnico de Comunicações - as respectivas habilitações académicas variam em correspondência, sendo que apenas um dos empregadores não é licenciado tendo concluído o antigo 5º ano de escolaridade e uma formação técnica na área das Telecomunicações.

Todos ocupam nas respectivas instituições cargos de direcção e/ou coordenação, mas com períodos de antiguidade muito distintos. Apresentamos abaixo uma breve caracterização relativa à posição dos entrevistados na instituição:

QUADRO 5.3 – POSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS NA INSTITUIÇÃO EMPREGADORA

	E1	E2	E3	E4
Posição na Instituição	Presidente da Instituição	Presidente da Direcção por inerência à função de Padre na Paróquia.	Coordenadora Geral da Instituição	Presidente da Direcção
Habilitações Académica	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Pós-Graduação em Direcção Pedagógico e Administração Escolar (com equivalência a licenciatura) - Pós-Graduação em Apoio Educativo a Populações Especiais (com equivalência a licenciatura) 	Licenciatura em Teologia	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Psicologia - Pós-graduação em Gestão de Parcerias - Formações específicas em determinadas áreas da Gestão 	<ul style="list-style-type: none"> - Antigo 5.º ano de escolaridade - Formação na área das Telecomunicações
Antiguidade na instituição	Desde 1999. Como Presidente desde Janeiro de 2001	Desde 2001	Desde 1989	Desde 2007

De notar que aparentemente as habilitações académicas de 3 empregadores não encontram relação directa com as actividades e áreas de intervenção das respectivas instituições. No entanto, note-se que no caso do Professor e da Psicóloga encontrámos um currículo académico com formações especializadas em áreas do Apoio Educativo a Populações Especiais e da Gestão.

A relação institucional dos empregadores com a ESES: parceiros na formação?

Num primeiro momento em que apresentámos os critérios de delimitação da amostra e selecção dos entrevistados esclarecemos que optámos por instituições que tivessem diferentes tipos de relação institucional com a ESES, nomeadamente ao nível do acolhimento de estágios curriculares do Curso de Educação Social. Este critério ganha sentido, como dissemos também atrás, se lembrarmos que uma das intenções principais da pesquisa é a exploração da avaliação da adequação da formação académica dos diplomados no mercado de trabalho.

Assim, tentámos através das entrevistas aos empregadores perceber até que ponto encontramos nestas instituições estratégias de contacto com o universo da formação, nomeadamente com as instituições que formam os diplomados por si recrutados e se este constituía um aspecto importante para os processos de procura e recrutamento dos diplomados.

Depois, e regressando à delimitação investigativa do nosso estudo de caso, queríamos aprofundar que lugar teria a ESES e o Curso de Educação Social nesse quadro eventual de parcerias, e em que medida resultam contributos para a integração dos diplomados.

O que encontrámos a este nível da pesquisa foi um quadro de experiências relativamente homogéneo, do qual retiramos duas constatações principais:

- em primeiro lugar, parece que o investimento no contacto com instituições formadoras dos diplomados recrutados é bastante restrito, pois apenas numa das instituições (que é também a que se distingue pelo seu historial, dimensão e diversidade de áreas de actuação) se reconhece a procura de conhecimento e de colaboração com instituições do Ensino Superior fora do Instituto Politécnico de Santarém. De resto, nas outras instituições a relação que existe é apenas com a ESES – quando existe, pois num dos casos (E4) não há qualquer tipo de contacto institucional com a ESES.

- em segundo lugar, parece haver alguma intensidade nesta aproximação entre estas instituições e a oferta local de formação no que respeita à ESES e ao Curso de Educação Social em particular.

De facto, 3 dos empregadores entrevistados (E1, E2, E3,) reconhecem esse relacionamento institucional, mas com carácter diferenciado. Num dos casos (E2), trata-se apenas do processo inerente ao estabelecimento dos protocolos e aos processos de supervisão de estágios curriculares, particularmente de estudantes do Curso de Educação Social. Nas 2 outras situações (E1 e E3), o relacionamento inclui modalidades mais diversificadas: os estágios curriculares, a co-parceria em projectos comuns, a co-parceria na concepção de cursos de formação, a participação em seminários e encontros, a participação num órgão institucional da ESES - o Conselho Consultivo.

Se este é o cenário actual, qual é porém o historial da inserção profissional de educadores sociais nas instituições empregadoras em análise? Esta constitui uma questão a nosso ver

pertinente, quando quisermos explorar o grau de familiaridade destes empregadores com o contacto com este perfil de formação.

O relato dos interlocutores confirma uma presença relativamente regular de educadores sociais nos seus corpos técnicos, com excepção de um caso em que isso está a acontecer pela primeira vez e num contexto de surgimento da instituição recente. Mas em cada uma das restantes instituições já passaram 2 a 3 educadores sociais³¹.

Quando aprofundam esta questão, os discursos de dois dos empregadores (E1 e E3 – onde também encontramos um historial mais intenso de relação com a ESES, como vimos) ajudam-nos a compreender a «qualidade» desta inserção:

“o contributo dos educadores sociais na instituição é fundamental, é importante, tem sido extremamente positivo” (E1).

“Os educadores sociais quando vieram, vieram em estágio (...), foi necessário mostrar à instituição a sua importância como técnicos para que a instituição equacionasse a hipótese de contratá-los” (E3). Esta entrevistada acrescenta ainda que estes diplomados se adaptaram às necessidades e exigências da instituição, houve um esforço de adaptação “com a cobertura da própria escola”.

3. Os diplomados, entre a formação e o emprego/trabalho: percursos e práticas profissionais dos Educadores Sociais da ESES

A lógica que orienta o fio condutor da análise dos dados empíricos foi esta: dar a conhecer numa primeira fase desta exposição os diplomados entrevistados, os seus percursos académicos e perspectivas sobre a formação obtida, bem como as instituições, os empregadores que actualmente são responsáveis pela sua integração profissional, e o tipo de relação experimentada com este perfil de formação.

Quisemos por isso até aqui, que esse esforço de enquadramento dos entrevistados fosse mais do que uma mera caracterização descritiva, uma primeira aproximação a aspectos qualitativos da sua situação de sujeito alvo da pesquisa. E voluntariamente cruzámos já um conjunto de dados empíricos nomeadamente relativos à trajectória académica que, como defendemos no

³¹ Importa ter aqui em consideração o carácter relativamente recente do curso e da afirmação profissional destes técnicos, bem como a dimensão e capacidade de recrutamento destas instituições.

nosso quadro teórico, não são de todo dissociáveis da própria conceptualização dos processos de inserção profissional. Julgamos que esta opção permitirá coerência e inteligibilidade à análise qualitativa desses mesmos processos no estudo de 4 situações particulares que aqui trazemos.

Deste «retrato» dos nossos diplomados e contextos empregadores partimos agora para um primeiro conjunto de questões a aprofundar da nossa discussão teórica no campo das relações entre educação e emprego/trabalho. Mais concretamente, dar a conhecer os percursos de inserção profissional e as situações significativas que aí se sucederam, do ponto de vista da adequação entre formação e desempenho no trabalho.

3.1. Trajectórias de inserção profissional

Passamos então aos dados recolhidos que nos permitem analisar qualitativamente as trajectórias de inserção profissional destas diplomadas do Ensino Superior Politécnico, não sem que antes relembremos quais eram a este propósito os nossos objectivos. Em consonância com o quadro teórico da problemática, a análise da inserção profissional enquanto processo levou-nos a considerar a necessidade de conseguir uma abordagem das diferentes experiências de inserção profissional ao longo de um percurso em que procurámos caracterizar: o período desde a conclusão do curso até à entrada no mercado de trabalho; o momento da entrada no mercado de trabalho; as experiências que aí depois se sucederam.

“Currículo profissional” das diplomadas: experiências antes e depois da conclusão do Curso

Nos percursos das entrevistadas, antes da conclusão da licenciatura em Educação Social, há um aspecto comum que como veremos não se revelou de todo indiferente: todas elas tiveram diversas experiências de trabalho, em situações próximas com esta área de formação, ainda que com diferentes graus de qualificação exigida.

De facto, encontramos nos seus relatos experiências de trabalho na área social em períodos de férias (nomeadamente em colónias de férias) e em voluntariado, mas encontramos depois também todo um percurso de aproximação mais específica à área de formação e inserção profissional futura.

As diplomadas (D1 e D3) que terminaram o curso há mais tempo (numa fase ainda do surgimento do curso de Educação Social e de primeiro contacto deste perfil de formação com

o mercado de trabalho em Santarém) tiveram a oportunidade de aprofundar experiências já profissionalizantes após a obtenção do bacharelato, através da realização de estágios profissionais, nas instituições onde tinham realizado estágios curriculares. As com uma formação mais recente (D2 e D4) demonstram um investimento significativo na procura de contacto com o mundo do trabalho, que concretizaram conciliando com a vida de estudante. Nestes casos, também a entrada no mercado de trabalho e em áreas próximas da área de formação se verificou previamente à conclusão da licenciatura.

Decorre desta constatação um segundo aspecto transversal: no percurso de empregabilidade de todas estas entrevistadas houve uma conciliação permanente entre experiências de trabalho e de formação, o que acabou por se revelar determinante nas primeiras situações laborais que aconteceram após a conclusão da licenciatura. Os estágios profissionais decorreram de estágios curriculares e culminaram em contratos de trabalho. E, do próprio ponto de vista das entrevistadas, as outras experiências de contacto com o mundo do trabalho revelaram-se determinantes para a facilitação das oportunidades quer de formação, quer depois de emprego.

De facto, depois da conclusão da licenciatura todas as entrevistadas estabeleceram vínculo profissional com as instituições que as acolheram ainda durante o curso, nomeadamente em estágios curriculares e profissionais, ou até já em situação de contrato.

E depois desse início de vida activa, que outras situações se desenrolaram nos percursos de inserção profissional? Mais uma vez a resposta a esta questão coincide: todas elas relatam mudanças que se sucederam, quer dentro de uma mesma instituição, quer passando por contextos diferentes. Não foram por isso experiências de estabilidade ou de estagnação. Há nos seus relatos a evidência de mutações contínuas, nuns casos nos percursos dentro de uma mesma instituição, noutros de ruptura e transição para novos contextos.

Mas em todos os casos vai ficando claro que, com maior ou menor grau de metamorfose, estes desenvolvimentos foram acontecendo num fio condutor contínuo entre as condições e oportunidades que se proporcionaram. Quer isto dizer, por outras palavras, que ao contrário do que nos dizia uma das entrevistadas para explicar a oportunidade da obtenção do seu primeiro emprego – *“foi por acaso”* (D2) – parece haver uma lógica transversal que foi traçando esse contínuo de experiências de aproximação ao mercado de trabalho e depois de entrada na vida activa. Vejamos como é possível visualizar esta conclusão no quadro seguinte que procura listar as experiências de trabalho antes e depois da obtenção do diploma.

QUADRO 5.4 – CURRÍCULO PROFISSIONAL ANTES E DEPOIS DA CONCLUSÃO DA LICENCIATURA

	D1	D2	D3	D4
Antes da conclusão da licenciatura	- Após a conclusão do Bacharelato: estágio profissional de nove meses.	- Experiências em colónias de férias; - ATL numa Santa Casa da Misericórdia; - Creche; - Realização de voluntariado num Lar de Idosos; - Trabalho num Centro Paroquial	- Após a conclusão do Bacharelato: estágio profissional de nove meses; - Depois do estágio ficou integrada na instituição.	- Experiências de voluntariado; - Trabalho em lojas comerciais; - Auxiliar numa Residência da instituição (part-time); - Após a conclusão do Bacharelato passou a Ajudante Ocupacional da instituição.
Depois da obtenção do diploma	- Integração num projecto na instituição; - Continua a trabalhar na instituição.	- Directora Técnica de um Centro Paroquial	- Efectiva na Instituição	- Passou a Técnica Superior da instituição onde já trabalhava como Ajudante Ocupacional; - Directora Técnica de um Centro Paroquial; - Directora Técnica de um Centro de Dia e ATL.

Do mesmo modo, a descrição dos diferentes tipos de situações laborais que se sucederam nessas mudanças mostram também uma evolução progressiva quer de remuneração (ainda que lenta a este nível) e de estatuto profissional, quer de autonomização e responsabilização nas tarefas atribuídas.

Da licenciatura à entrada no mercado de trabalho

Imediata é a conclusão de que para todas estas diplomadas a transição para o mercado de trabalho aconteceu ainda antes da conclusão da licenciatura no Ensino Politécnico, o que significa que não houve um interregno de tempo entre uma e outra situação. Mas queríamos também perceber como aconteceu, como foi vivida concretamente essa entrada na vida activa, ainda que antes da obtenção do diploma. Se já percebemos nuns casos a relevância de todo um percurso de relação com uma dada instituição, noutros com a área de formação, fica agora por discernir como se concretizaram essas primeiras oportunidades.

Numas situações (D1 e D3) tratou-se apenas de um processo de reconhecimento e formalização do trabalho até ali desenvolvido na instituição, no âmbito de estágios curriculares e profissionais. Nas outras (D2 e D4), essa entrada aconteceu após um processo formal de candidatura e selecção, envolvendo análise de currículo e entrevistas. Com pesos diferentes, no ponto de vista destas entrevistadas, aparecem factores importantes para essa selecção: a área de formação, a análise do currículo e de experiências anteriores.

E na mudança de situações ou de instituição estes factores continuaram a pesar: num caso, a entrevistada mudou de funções devido à avaliação do seu desempenho no trabalho e antiguidade na instituição (D2); noutro caso, a mudança de instituição decorreu do reconhecimento do seu trabalho e experiência profissional até então (D4).

A avaliação da correspondência com a formação obtida: proximidade ou desencontro?

É inequívoco aqui o modo determinado como as entrevistadas avaliam esta correspondência: houve grande proximidade entre a inserção no mercado de trabalho de todas e a licenciatura em Educação Social, associada também a uma correspondência entre as funções desempenhadas e as qualificações e aprendizagens obtidas no Curso.

Mas há um aspecto que é também salientado, e que focaliza uma dimensão para nós relevante, a da formação profissionalizante no Ensino Politécnico. De facto, parece que nesta avaliação é atribuída importância inequívoca à possibilidade de realização de estágios curriculares nas áreas de intervenção que depois as empregaram. Aqui as palavras de uma das entrevistadas são muito esclarecedoras (D4):

“Para mim tem tudo a ver (...) o curso teve muito esta parte prática que é o que eu estou aqui a fazer, tenho a parte toda logística e teórica mas...essa tal «competência» que eu adquiri na escola transmito-a aqui... A «competência» refere-se ao contacto directo com as pessoas e em diversas situações. Já estive em casa dos utentes, já lhes dei banho e não tenho problemas nenhuns, mesmo não fazendo parte das minhas competências”. O curso contribui para a preparação ao nível do estabelecimento de relações com os outros, “o não ter vergonha, não ter medo de cumprimentar, perguntar o que é...”. E a questão da flexibilidade e adaptação a situações é também sublinhada, “lidar com idosos e com crianças é um mistério todos os dias... temos que fazer tudo e mais alguma coisa para que as coisas resultem... Os estágios foram preponderantes!”. (D4)

3.2. Apropriação das práticas profissionais

Formação académica no Ensino Superior Politécnico e desempenhos no mercado de trabalho: que adequação? A preparação para as exigências na prática profissional.

Não sendo uma prioridade, no âmbito dos objectivos desta pesquisa, o aprofundamento da análise e discussão teórica das qualificações, competências e conhecimentos específicos da área de formação e inserção profissional em causa, não nos ocuparemos aqui de um levantamento detalhado ou avaliação das eventuais dimensões componentes da prestação

técnica destes diplomados em Educação Social. Interessa-nos apenas identificar os traços mais significativos desses desempenhos para depois podermos compreender em que medida se encontram enquadrados na preparação dos entrevistados ao nível da formação académica.

Sendo assim, a este nível a opção foi a de procurar descrever de um modo sistemático o tipo de funções atribuídas e de tarefas associadas, ao longo das diferentes situações na experiência profissional de cada um.

QUADRO 5.5 – CARACTERIZAÇÃO DAS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

	Funções	Tarefas
D1	<p><u>1.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenadora de actividades de Tempos Livres; - Coordenação dos recursos (humanos e materiais); <p><u>2.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento individualizado a famílias, aos jovens e às crianças em diferentes espaços e contextos; <p><u>3.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Funções de gestão e coordenação de departamento (incluía o estabelecimento de contactos com parceiros, gestão de recursos humanos e financeiros). 	<p><u>1.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação dos recursos (humanos e materiais) e actividades para as crianças; <p><u>2.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visitas domiciliárias de diagnóstico ou não – gestão doméstica, organização familiar, educação para a saúde, intervenções de urgência (retirada de crianças) que podem incluir o contacto com autoridades policiais, situações de acolhimento, articulação de diversos serviços parceiros; <p><u>3.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de actividades, apoio aos animadores no caso de actividades programadas; - Realização de sessões com pais sobre diferentes temas, sessões de grupo; responsável pela realização de candidaturas a programas.
D2	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenadora da Valência de ATL; - Directora Técnica da Instituição. 	<p><u>Coordenadora da Valência de ATL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsável pelo funcionamento do ATL; - Concepção do projecto pedagógico, - Acompanhamento das actividades diárias das crianças; - Estabelecimento de contactos com os pais; - Gestão dos recursos humanos do ATL; - Gestão diária do ATL (horários, actividades, constrangimentos); - Corresponder aos desejos da direcção para determinado ano; <p><u>Directora Técnica da Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsável pelos Recursos Humanos; - Responsável pelas actividades do Centro de Dia; - Responsável pela Apoio Domiciliário.
D3	<p><u>1.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora Social - Projecto de Luta Contra a Pobreza; - Desenvolvimento de funções mais autónomas de maior responsabilidade; <p><u>2.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Directora técnica de Estabelecimento de um Centro de Acolhimento e de Atendimento Social 	<p><u>1.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de actividades em ATL; - Trabalho de investigação; - Avaliação/diagnóstico de necessidades através de aplicação de inquéritos à população; - Atendimento aos Sem-Abrigo - Inscrições para o Lar de acamados; <p><u>2.ª Instituição: coordenação, gestão e planificação.</u></p>
D4	<p><u>1.ª Instituição</u></p> <p>Educadora Social – coordenadora de um projecto</p> <p><u>2.ª Instituição</u></p> <p>Directora Técnica</p> <p><u>3.ª Instituição</u></p> <p>Directora Técnica</p>	<p><u>1.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação e desenho de um projecto e estabelecimento de parcerias; <p><u>2.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão organizacional; - Planificação de actividades para idosos; - Intervenção com os idosos; - Contratação de pessoal; <p><u>3.ª Instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolha de documentação, divulgação da instituição, angariação de novos utentes, construção de uma boa imagem da instituição, gestão da organização (recursos humanos, planeamento das actividades e execução das mesmas).

Passamos então a esta questão da adequação da formação e, globalmente, a resposta é unânime quando confrontamos os entrevistados: o curso de Educação Social no Ensino Politécnico em Santarém preparou para o exercício da actividade profissional, quer em termos de preparação teórica quer prática.

Esponaneamente, na sequência desta questão, são-nos referidos os aspectos que justificam essa valorização da preparação: *“ajudou a decidir o percurso profissional ao nível da realização e interesse pessoal”* (D1); *“contribuiu para a preparação de «procurar» formação sempre que necessário”* (D4). Mas há quem assuma insuficiências, lacunas ou dúvidas não resolvidas com a formação académica. No entanto, a tendência é para as subvalorizar e relativizar, considerando inevitável a necessidade de um investimento pessoal contínuo nessa preparação, como nos refere uma entrevistada, *“Eu acho que globalmente nenhum curso prepara na íntegra as pessoas para o seu dia-a-dia... É como na carta de condução, não é? Nós recebemos os instrumentos...”* (D3). Aliás, todos os entrevistados procuraram, por diferentes vias, fazer face a essas dificuldades, procurando formação complementar (D1, D3 e D4), fazendo pesquisa individual ou partilhando experiências com colegas (D2 e D4).

Quando entram em detalhe discernimos então os significados desta avaliação positiva da adequação da formação relativamente ao seu desempenho no trabalho. Resumidamente podemos dizer que as competências pessoais aparecem ao lado das competências propriamente técnicas e teóricas:

- *“Eu acho que aqui também impera muito o que nós também somos enquanto pessoas (...) a questão pessoal é a forma como eu vou abordar.”* (D1);
- *“(...) deve ser por curiosidade e interesse pessoal que se desenvolvem determinadas áreas específicas.”* (D2);
- *“Apesar da adequação, esta “obviamente também nunca é suficiente em relação àquilo que nos é pedido...”* (D3);
- *“(...) depois só depende de cada um de nós, aplicarmos ou não.”* (D4)

Mas esta relevância do que designam como «competências pessoais», não esgota a avaliação destes entrevistados. A formação académica terá tido importância extrema e adequada em diferentes âmbitos, entre os quais salientam: questões de avaliação de desempenho e organização do trabalho; o planeamento e desenho de objectivos; a formação teórica. Como principal lacuna as entrevistadas apontam a abordagem superficial e insuficiente de determinadas áreas de intervenção mais específicas.

O modo como estas diplomadas identificam as principais capacidades que se colocam como desafio na actividade profissional parece confirmar esta avaliação: de acordo com a sua descrição, aquilo que lhes tem sido sobretudo exigido no trabalho são competências de coordenação e gestão, planificação e organização, enquadramento legal e teórico, e dinamização criativa de actividades diversas

O contributo dos estágios curriculares

Finalmente, há que sublinhar o peso das aprendizagens realizadas no âmbito dos estágios curriculares, sem dúvida um aspecto (senão o mais) considerado muito importante e útil para esta preparação. “Dá-nos uma preparação completamente diferentes (...) (D3) ou “...dá-nos uma perspectiva muito diferente em relação às outras profissões”.

O contacto directo com a realidade é de resto avaliado muito positivamente, sobretudo para ultrapassar sentimentos de insegurança relativamente a possíveis funções e tarefas a desempenhar e por permitir um outro nível de exigência e investimento dos alunos: “*Não temos medo de contactar directamente com as pessoas e as diversas situações*”. (D3)

4. A transição para o mercado de trabalho: a vivência dos diplomados

A opção de realizar uma abordagem qualitativa dos processos de inserção profissional permitiu equacionar um dos objectivos principais da pesquisa: compreender como é vivenciada pelos sujeitos a transição entre a formação inicial no Ensino Superior Politécnico e o mercado de trabalho.

Só este contacto directo com os interlocutores nos permitiria, de facto, caracterizar o modo como viveram esse processo e a importância que é atribuída ao diploma escolar, bem como identificar e analisar as respectivas representações e expectativas relativamente à sua inserção profissional.

Os pressupostos teóricos subjacentes remetem-nos mais uma vez para o quadro teórico das relações entre educação e trabalho/emprego onde encontrámos sentido para equacionar esta passagem entre a formação inicial académica e o emprego, a partir de indicadores diversos relacionados com os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às situações educativas e profissionais: sentimentos no contacto com o mundo do trabalho, dificuldades e mudanças na obtenção desse primeiro emprego; factores relevantes na empregabilidade; representações

sobre o valor do Ensino Superior Politécnico e da área de formação de Educação Social; bem como perspectivas de realização pessoal e profissional, nomeadamente face à avaliação da correspondência com a conclusão de uma licenciatura numa determinada área de formação.

E depois da licenciatura? Vivências do período de transição para a vida activa: o primeiro emprego, dificuldades e mudanças.

O modo como é avaliada esta transição está obviamente associada ao facto de todas as diplomadas já se encontrarem integradas no mercado de trabalho aquando da conclusão da licenciatura. Por isso mesmo, para todas, ainda que com graus de dificuldades diversos esse foi um processo quase imediato, natural e relativamente tranquilo, que aconteceu no encadeamento de um percurso já iniciado com situações de trabalho nas instituições que as mantiveram empregadas após a licenciatura. As dificuldades pontuais que identificam referem-se essencialmente a mudanças de vínculo contratual e de estatuto dentro das instituições, mas que as entrevistadas se recusam a adjectivar de propriamente turbulentas.

Importa, a este propósito, esclarecer um dado que até aqui emergiu da análise empírica mas que exige algum enquadramento. O início da vida activa dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa aconteceu ainda antes de concluírem a licenciatura, como dissemos ainda agora, e como tal no seu discurso a avaliação que fazem do processo de inserção profissional focaliza sempre esses dois momentos. Quer isto dizer que há todo um conjunto de vivências que reportam às experiências de trabalho antes de estarem licenciadas, e depois a análise que fazem do primeiro emprego após a obtenção deste diploma.

Para a nossa análise foi por isso inevitável e fundamental tirar partido desse dupla perspectiva, uma vez que nos trouxe todo um conjunto de pistas relativas à compreensão do processo e nomeadamente de identificação de factores determinantes na relação entre a formação e o emprego, e em última análise na empregabilidade.

Vejamos então, já a trabalhar quando se licenciaram as diplomadas recuam sempre ao significado dessa situação em que se encontraram de trabalhadoras-estudantes, sublinhando que os desafios desta conciliação se tornaram sobretudo em vantagens para a obtenção do primeiro emprego após a licenciatura. De facto, foi profícua sobretudo a possibilidade de transportarem para essa primeira situação profissional orientações e aprendizagens que desenvolveram ao longo dos estágios curriculares ou profissionais que as antecederam, bem como a familiarização com as realidades em que se encontravam já enquadradas.

Neste sentido, não encontramos no discurso das diplomadas a referência propriamente a dificuldades, mas antes a mudanças avaliadas num “tom” positivo, que associam a uma nova etapa: a autonomização na vida pessoal, a valorização e responsabilização. Ainda que nos diga que *“preparadas, nós nunca estamos”*(D4), relativamente ao que aconteceu após a conclusão da licenciatura, uma das entrevistadas conclui que ao nível das mudanças *“aprendi a valorizar-me muito”*(D4). Esta avaliação parece assim encontrar coerência quando nos apercebemos que, para todas, a situação de emprego após a conclusão da licenciatura significou, como vimos atrás, mudança de vínculo e/ou de estatuto, associada a tarefas de maior responsabilidade e autonomia.

De resto, as dificuldades que acabam por evidenciar foram sentidas sobretudo ao nível do confronto/adaptação entre as suas expectativas e as expectativas dos empregadores, algo que já havia acontecido quando iniciaram a actividade profissional a que deram continuidade após a licenciatura. Num e noutro momento, a ansiedade de *“as pessoas esperarem respostas profissionais”*(D1) e as inseguranças próprias de um momento de afirmação pessoal e profissional parecem ter peso importante.

Aliás, é este o sentimento que sobressai na avaliação que fazem da preparação para a vida profissional com a conclusão da licenciatura: as angústias, incertezas e inseguranças expressas para algumas na ideia de que *“não sabia se conseguia”* (D2) ou de que *“(...) globalmente nenhum curso prepara na íntegra as pessoas para o seu dia-a-dia(...)”* (D3).

Entre os apoios a que recorreram neste quadro de alguma tranquilidade/continuidade, mas também de alguma insegurança e afirmação profissional, aparecem: o enquadramento das próprias instituições empregadoras, os benefícios já descritos da conciliação da situação de trabalho e estudo que antecedeu a conclusão da licenciatura, e finalmente a abertura e disponibilidade na escola formadora (a ESES) para manter o contacto com os seus diplomados e responder às suas solicitações pontuais.

Porém, ainda que uma entrevistada afirme *“nunca estive sozinha”* (D4), não deixa no entanto de aparecer nas “entrelinhas” desta expressão a vontade de poder desfrutar de outras condições para esse contacto ou apoio, pois *“há fases em que se fica um bocado sem rede, há a sensação de sentirmo-nos perdidos... nos estágios tínhamos sempre a orientação dos professores...”* (D2).

Factores decisivos para a empregabilidade. O valor do diploma escolar.

O que foi afinal decisivo, do ponto de vista dos diplomados, para a sua inserção na vida activa e para a empregabilidade após a formação inicial no Ensino Superior Politécnico? A conclusão e posse do diploma escolar (licenciatura), foi ou não importante? Estas são questões que colocámos para focar a nossa atenção no despiste de factores determinantes na obtenção de emprego e poder discutir o valor da formação académica no mercado de trabalho.

Parece-nos que podemos concluir da análise dos discursos das entrevistadas o envolvimento de diferentes factores, os quais aliás uma das entrevistadas agrupa em “*competências profissionais e académicas*”, às quais associa “*algum contributo pessoal*”, nomeadamente a capacidade de relacionamento com diferentes grupos e “*ter alguma versatilidade*” para dar respostas face a diversos contextos (D1).

Interessante é verificar como esta diversidade de factores se revela quando as entrevistadas entram em maior detalhe, surgindo então com maior clareza condições concretas que consideram decisivas e que preenchem aquela categorização mais genérica: a informação acerca de emprego, a disponibilidade imediata, a correspondência entre desempenhos profissionais e expectativas das entidades empregadoras, os estágios realizados, e a conclusão do grau de licenciatura.

Encontramos a este propósito algum consenso relativamente à importância atribuída ao diploma/licenciatura, ainda que o valor atribuído encontre significados diferentes: para umas (D1 e D2) deter o grau de licenciatura é visto como “*um ponto de partida*” (D1) e uma condição importante para a obtenção do emprego; enquanto que para outras (D3 e D4), foi apenas um factor facilitador, mas não “*determinante*” (D3) comparando com a importância da experiência e familiaridade com o contexto empregador

No entanto, a avaliação da importância da formação académica acaba por aparecer reforçada, numa outra perspectiva, quando todas dão conta do modo como a formação na ESES favoreceu a inserção no mercado de trabalho. O contacto com diferentes contextos no âmbito dos estágios curriculares, as experiências de formação proporcionadas no Curso e a área de formação terão favorecido, do ponto de vista das diplomadas, a capacidade de adaptação aos diversos contextos de intervenção e de inserção na vida activa do Educador Social.

Inserção profissional, mudanças no emprego e realização pessoal e profissional: o que significa afinal “estar inserido profissionalmente”?

Quando olham para as situações de emprego que se sucederam no percurso de cada uma, predomina uma avaliação positiva das mudanças subjacentes, fazendo alusão a um bom enquadramento profissional e alguma autonomização financeira progressiva (D1), a um crescimento pessoal e técnico (D2 e D4), a uma vivência tranquila do processo (D3).

Este “olhar” optimista prevalece aliás na satisfação que denotam face ao percurso pessoal e profissional até ao momento. Todas, sem excepção se consideram muito satisfeitas e gostam do que fazem, ainda que sejam apontadas adversidades ou exigências: o suporte de rotinas em que *“estamos sujeitos a uma carga emocional grande”* (D1), o reconhecimento de *“altos e baixos como qualquer pessoa”* (D3) ou a necessidade de *“(…) alguma coisa que complemente a minha formação”* (D4).

A opinião expressa sobre as condições necessárias para alguém estar inserido profissionalmente acaba por retraduzir aquilo que nos foi sendo dado a conhecer sobre o modo como avaliam a empregabilidade após a licenciatura. Por outras palavras, a análise que fazem representa no fundo a confirmação da complexidade do processo de inserção profissional e da multiplicidade de factores determinantes, associados aos cenários e percursos concretos:

- Capacidade de relacionamento com diferentes grupos e *“ter alguma versatilidade”* para dar respostas face a diversos contextos (D1)
- Realização pessoal (estar numa área de que se gosta), qualificações (sentir-se preparada para), dinâmica institucional (recursos financeiros, materiais e humanos disponibilizados pela instituição) (D2)
- Capacidade de adaptação e de desempenho no emprego, satisfação por parte do empregado e da entidade empregadora (D3)
- Ter emprego com determinada estabilidade, *“com continuidade e motivação”*, obter reconhecimento pela chefia e comunidade envolvente, sentir realização pessoal, definindo e alcançando objectivos (D4).

Para ajudar a concluir desta duplicidade, entre diversidade de factores, apropriados em contextos concretos e particulares, é interessante verificar como o ponto de vista de cada entrevistada parece elaborado a partir da retrospectiva que faz da sua situação concreta e

particular, o que aliás é bem patente com a conclusão que todas retiram de que se consideram a si próprias inseridas profissionalmente.

5. Cenários de inserção profissional actual, representações e expectativas dos diplomados em Educação Social

A concluir o ponto de vista dos diplomados nestes processos de inserção social procuramos aprofundar a análise empírica tomando como foco privilegiado os respectivos cenários de inserção profissional actuais. Tendo já procurado caracterizar estes contextos empregadores, a nossa preocupação é agora compreender concretamente como se estão a desenrolar os processos de integração e afirmação profissional do ponto de vista dos diplomados, nomeadamente ao nível da adequação entre preparação profissional, desempenho no trabalho e expectativas dos empregadores.

Conseguir discernir significados e sentidos na construção de representações em torno da afirmação profissional destes diplomados em Educação Social e apontar pistas sobre espaços a explorar de adequação da formação, constituem neste momento final da análise empírica uma opção que ganha pertinência do nosso ponto de vista:

- porque situamos o discurso dos entrevistados num momento que respeita à fase do percurso profissional mais recente (e em que a sua análise integra inevitavelmente a avaliação de toda uma experiência mais abrangente);
- e porque esse discurso corresponde simultaneamente, no plano técnico da realização das próprias entrevistas, a um encerramento da conversa onde se abriu algum espaço à recolha de sugestões e conclusões por parte dos entrevistados.

Contextos de inserção profissional, integração e reconhecimento institucional dos diplomados em Educação Social: o ponto de vista dos diplomados

Um dado que é inequívoco na caracterização destas situações profissionais, como vimos inicialmente, é que no momento actual (em que se realizaram as entrevistas) todas as diplomadas se encontram a trabalhar com contrato ou vínculo efectivo enquanto educadoras sociais, sendo que a maioria desempenha funções de direcção técnica nas respectivas instituições.

Há, no entanto, ainda a associar a este aspecto transversal, a avaliação qualitativa que fazem do processo de integração no emprego e reconhecimento enquanto educadoras sociais. De

facto, também a este nível, encontramos semelhanças. Os processos de integração nas instituições que as empregam actualmente e o reconhecimento do seu lugar profissional são por si avaliados positivamente, quer porque nalguns casos a presença de outros técnicos da área (e portanto a familiaridade com este perfil de formação) o facilitou, quer porque houve estratégias de enquadramento e apoio por parte dos empregadores.

O reconhecimento do seu préstimo enquanto educadores sociais parece corresponder a uma valorização do desempenho profissional: polivalência técnica e formação em diferentes contextos na área da intervenção social, capacidade de realização de diversidade tarefas e actividades são atributos que as entrevistadas revêem na avaliação positiva dos empregadores do seu contributo (D2 e D4). No entanto, em algumas situações, as funções e tarefas distribuídas nem sempre estão directamente ligadas à formação profissional destas técnicas, sendo permanente a necessidade de se adaptarem e solucionarem necessidades colocadas a que têm de responder.

É pertinente, no entanto, salientar uma situação particular, em que apesar da valorização clara do seu desempenho e da responsabilidade de chefia aliás atribuída, o reconhecimento e afirmação profissional de uma das diplomadas passa mais pela função que desempenha, pela formação na área, e pela experiência profissional anterior, do que propriamente pela figura do Educador Social. Trata-se, de resto, de uma situação que acontece no contexto de uma instituição com actividade recente e dirigida por uma direcção aparentemente não qualificada profissionalmente na área da intervenção social

Preparação para o desempenho profissional: dificuldades e contributos da formação no Ensino Superior Politécnico e no Curso de Educação Social

Sem problemas visíveis de integração no trabalho e reconhecidos pelo seu perfil ou competência profissional, como é que se sentem afinal preparados, no momento actual da sua vida profissional, estes diplomados? Será que a avaliação relativamente às primeiras experiências de emprego se mantém ou encontramos alguma mudança face ao desenvolvimento da sua experiência no mercado de trabalho?

A conclusão principal que nos parece que podemos retirar quando questionámos as entrevistadas sobre a sua preparação e eventuais dificuldades sentidas, é a de que a sua análise reflecte um amadurecimento de algumas constatações que nos tinham dado a conhecer sobre o período da transição. Esse amadurecimento traduz-se, por um lado numa maior convicção na

avaliação positiva da preparação e capacidade para o desempenho profissional, e por outro na possibilidade de mais detalhadamente qualificarem os aspectos em que se sentem mais e menos preparadas, nomeadamente aqueles em que a formação académica deu maior ou menor contributo.

Ou seja, estas 4 licenciadas em Educação Social sentem-se preparadas e capazes face às exigências que o trabalho lhes coloca, mas conseguem já discernir com maior clareza as dimensões em que a formação foi mais útil e aquelas em que há lacunas. E de facto, confirmam o que haviam referido para as primeiras situações de emprego, o Curso de Educação Social na ESES permitiu acesso a ferramentas base e proporcionou um conjunto de experiências formativas facilitadoras da inserção na vida activa, sobretudo ao nível dos estágios.

Mas há dificuldades que encontram na sua prática profissional que consideram relacionadas com lacunas da formação obtida, ao nível da intervenção em áreas específicas, da psicologia do adulto e do idoso, do enquadramento legislativo e da gestão de recursos humanos e financeiros.

Interessante é também perceber que há claramente no discurso de todas o reconhecimento no seu quotidiano profissional da necessidade de actualizar conhecimentos, e da integração de estratégias diversas nesse sentido, como vimos aliás já atrás: formação proporcionada pelas próprias instituições empregadoras, pesquisa individual, partilha de experiências com colegas, formação complementar específica, contacto com a ESES e recurso a apoio dos seus profissionais.

Perspectivas em relação ao futuro profissional

Nas perspectivas destas diplomadas, os cenários que perspectivam para o seu futuro profissional acabam por ser coerentes com a análise que até aqui foi possível fazermos. Sentindo-se razoavelmente integradas, reconhecidas e realizadas profissionalmente as diplomadas esperam do futuro profissional a possibilidade de dar continuidade com competência e aperfeiçoamento a este percurso profissional de educadoras sociais, e portanto na sua área de formação inicial – “continuar a fazer o que faço actualmente, melhor ainda e especializar-me em Terapia Familiar” (D3); “pôr a instituição a funcionar bem e ao melhor nível, com qualidade e sustentabilidade” (D4) -, mas não descartam eventuais mudanças,

diversificar experiências, sobre as quais ainda não têm ideias concretas – “*apetece-me fazer outras coisas*” (D2); “*gostava de ter novas experiências*” (D4).

Numas e noutras situações percebemos que estas expectativas resultam de um olhar mais tranquilo e seguro sobre a sua inserção profissional do que aquele que as dominou no período da conclusão do diploma e de início da vida activa.

6. Os empregadores: perspectivas sobre a inserção profissional de diplomados do Ensino Superior Politécnico em Educação Social

Um pressuposto teórico e metodológico que nos guia é o da relevância, para uma análise compreensiva, do reconhecimento e cruzamento da diversidade de perspectivas envolvidas no fenómeno em estudo. Deste pressuposto resultou a opção por um quadro metodológico misto e em particular a aproximação aos pontos de vista dos actores envolvidos, entre os quais seleccionámos diplomados do ensino superior e empregadores.

É este o momento de procurar alargar a discussão do problema da inserção profissional destes educadores sociais, a partir agora da perspectiva dos sujeitos que os escolheram, acompanham e avaliam no quotidiano profissional – os empregadores – relativamente aos eixos de análise que temos vindo a privilegiar: a transição dos diplomados para o emprego, os percursos no mercado de trabalho e a adequação da formação académica concluída.

6.1. Representações sobre um perfil de formação no acolhimento de diplomados

Importância atribuída ao diploma escolar no mercado de trabalho

Que relevo dão estes empregadores às qualificações académicas dos seus empregados? Que diferença faz deter um diploma do Ensino Superior para a procura de mão-de-obra? E obter uma formação no âmbito do subsistema politécnico, tem algum tipo de significado particular para as instituições?

Estas são questões inevitáveis quando se trata de discutir as relações entre formação e emprego no nosso estudo e que respeitam ao valor atribuído ao diploma escolar e às representações sobre a formação.

Os posicionamentos dos nossos entrevistados são absolutamente consensuais: o diploma académico é fundamental devido à necessidade de técnicos qualificados, com conhecimentos

aprofundados, para o desempenho de determinadas funções. A ilustração desta conclusão emerge em todos os entrevistados: *“A posse de um diploma digamos que é como que a garantia da credibilidade de existência de um modelo teórico”* (E3), e assume um peso muito elevado na altura da decisão” (E4).

Inclusivamente, no sentido de operacionalizar este pressuposto, num dos casos a política institucional promove a opção de recrutar mais recém-licenciados do que pessoas que já estejam instaladas no mercado de trabalho *“porque esta mais-valia de vir da escola directamente para a organização permite-nos a nós também beneficiarmos dessas competências adquiridas e de a pessoa se adaptar mais facilmente à organização”* (E3).

E se esta formação provem do subsistema do Ensino Superior Politécnico, que valor lhe é atribuído? Aqui encontramos dois tipos de posicionamento: os que simplesmente não consideram poder avaliar ou não reconhecem diferenças; e depois, os que apesar de introduzirem em tom de relativização que se trata *“muito mais dos profissionais em si”* (E1) ou sobretudo de uma *“representação mental”* (E3), acabam por assumir uma valoração do Ensino Universitário sobretudo *“pela existência de um modelo teórico de intervenção”* (E3), os técnicos saem das Universidades *“mais bem preparados do ponto de vista teórico”* (E1).

Representações sobre o curso de Educação Social e a ESES e avaliação da integração dos educadores sociais nas instituições empregadoras

No caso concreto da discussão sobre os técnicos que chegam com um diploma em Educação Social nem todos os entrevistados assumiram conhecimento e experiência suficientes para avaliar esta dimensão. Para os entrevistados (E1 e E3) que se demonstraram em condições, pela sua experiência, parecem pesar sobretudo duas constatações: os diplomados em Educação Social, nomeadamente da ESES, são uma mais-valia para as instituições pela forma como se revelam capazes de actuar, mas numa fase inicial estão muito condicionados por questões de identidade e afirmação profissional face a outros perfis de formação.

Na avaliação deste perfil de formação na ESES, referem como aspectos positivos a existência de estágios curriculares e de áreas curriculares que *“são de facto as que mais correspondem às necessidades do meio”* (E1), mas destacam lacunas significativas, sobretudo ao nível da dimensão algo generalista da componente teórica da formação e da diversificação das áreas e processos de formação na prática.

Globalmente e apesar das lacunas apontadas, os empregadores consideram que a integração destes diplomados se tem revelado uma mais-valia nestes contextos de trabalho, facilitada pela capacidade de adaptação às tarefas e exigências do mercado de trabalho, e pela prestação e disponibilidade pessoal de cada diplomado.

Aliás quando focamos concretamente a nossa conversa com os entrevistados no período de passagem entre a escola/formação e o mercado de trabalho percebemos que a avaliação muito positiva que todos fazem da preparação dos respectivos diplomados para essa transição assenta precisamente neste tipo de factores. Mas confirmamos também as dificuldades sentidas face a limitações de conhecimento teórico que trazem da formação.

Note-se que, ainda relativamente ao início da actividade profissional como educadores sociais, há empregadores que mostram desconhecer recursos e apoios, assumindo internamente a resposta às necessidades sentidas na adaptação dos diplomados. Mas há também quem refira que *“a escola é um bom suporte de retaguarda... É um meio facilitador”* (E3). Ficam destas conversas sugestões, como a de existir resposta de enquadramento formal também por parte das instituições formadoras – *“penso que não deveriam cortar com o cordão umbilical da escola”* (E1).

Esta avaliação não parece porém depender tanto do conhecimento institucional desta profissão como dos factores apontados, pois há entre os empregadores uma diferenciação notória de níveis de contacto e reconhecimento deste perfil: os que, julgamos nós, pelas instituições que representam e os lugares que aí ocupam (como é o caso do Presidente da Instituição Pública (E1) e da Coordenadora Geral da IPSS (E3))³² mostram familiaridade e conhecimento bastante claro, e os que, noutro tipo de instituições e experiências comparativamente pontuais, assumem a ausência de um conhecimento específico.

6.2.Percursos de empregabilidade dos diplomados em educação social no mercado de trabalho

Recrutamento e enquadramento institucional (laboral) de diplomados

A conclusão de que nem todas as instituições se encontram familiarizadas com o perfil do Educador Social, leva-nos desde logo a interrogar quais são então as razões que levam os

³² Note-se que nestes cargos e contextos pelo contacto e movimentação num nível de intervenção, comunitário e local, alargado, nos parece que o conhecimento e experiência dos interlocutores resultam num contacto mais próximo com o problema em estudo.

empregadores a optar pelo recrutamento destes diplomados. Os empregadores referem quatro tipos de motivos, que se relacionam com: o perfil de actuação - a correspondência deste perfil profissional com as necessidades de actuação da instituição (E1); a emergência de novas áreas de formação e intervenção/trabalho - a necessidade de dar continuidade a experiências pioneiras de estágios curriculares nesta área e que se revelaram profícuas (E3); as orientações legais e condições financeiras nas instituições – a opção por um perfil de formação superior mas com fracas exigências salariais (E2); o valor do diploma académico – a licenciatura como garantia de produtividade (E4).

Por outro lado, estas razões parecem estar sempre associadas a momentos concretos da história e desenvolvimento das instituições empregadoras, em circunstâncias diversas que podem incluir o crescimento de áreas de trabalho (E1 e E3), o surgimento de novas instituições nas mesmas (E3) ou a exigência de qualificação e capacidade técnica específica (E4).

Com maior ou menor nível de complexidade, os processos de selecção destes diplomados, incluem critérios e estratégias formais correntes (como a análise de currículo e da experiência anterior, profissional ou de formação, e a entrevista). Mas incluem também práticas menos visíveis e paralelas de filtragem, também relevantes ou mesmo determinantes, através das quais procuram uma aproximação mais directa ao historial e perfil da «pessoa», quer em termos de competências pessoais quer técnicas, como a disponibilidade, o empenho e a capacidade técnica: *“Qualquer técnico desde que tenha uma boa formação como pessoa (...) uma questão que para mim é muito importante é a vontade de aprender, este desejo de saber mais e disponibilidade pessoal para” (E3).*

É, no entanto, necessário sublinhar que, entre estes critérios, há um que parece prevalecer de modo muito significativo e que se refere às experiências anteriores de formação, nomeadamente profissionalizante. A estratégia fundamental aqui prende-se com o relacionamento/parceria com instituições de formação superior locais e neste caso com a ESES ou com o acesso a uma imagem positiva do desempenho do educador social: *“proximidade que é gerada na relação, pelo conhecimento que a organização tem da escola e dos métodos que a escola utiliza e da formação que a escola fornece às pessoas que a frequentam” (E3).*

Percursos de empregabilidade e proximidade da formação

As condições de trabalho oferecidas variam, como já vimos é possível depararmo-nos com diplomados em educação social com contratos mais ou menos duradouros, a termo certo ou efectivo, ou ainda em estágio profissional, em funções técnicas de execução ou de direcção, a tempo parcial ou a tempo inteiro. Porém, percebe-se também a fragilidade laboral de muitas destas situações, nomeadamente devido a processos de mudança constante ao nível organizacional ou de actuação, ou ainda associadas a salários precários ou contratos curtos provisórios ou prematuros.

Neste quadro de acolhimento de diplomados, a análise dos empregadores aponta para algum contraste entre percursos de inserção mais e menos estáveis e duradouros, ainda que pareça estar a emergir um horizonte de algum desenvolvimento e continuidade no futuro próximo da empregabilidade destes técnicos.

É possível vislumbrar alguma objectividade neste cenário optimista que resulta da perspectiva dos empregadores. Há de facto condições potenciadoras concretas que os mesmos identificam, como podemos constatar nos seus discursos:

- de evolução da legislação de enquadramento específica da área de trabalho em causa – *“com a nova legislação os educadores sociais serão enquadrados em instituições” (E1);*
- de adequação do perfil de formação – *“mudanças para melhor, no sentido da adequação entre aquilo que é o perfil e o investimento da instituição nelas e aquilo que são as necessidades da organização” (E3);*
- e de excelência do desempenho – a propósito do trabalho *“exemplar”* desempenhado por uma diplomada, *“é por isso que entendemos que o trabalho lhe vai dar estabilidade (...) e à Direcção (...)” (E4).*

Do ponto de vista destes empregadores, resulta assim a ideia de que tende a haver proximidade entre a inserção profissional e a área de formação e qualificações – as diplomadas mais recentes trazem *“um saber muito mais consistente, trás uma definição do seu papel profissional muito melhor do que elas traziam na altura, elas tiveram que o construir, e esta sabe muito bem quais são as suas áreas de referência para a intervenção e as áreas de competência, que era uma coisa que estas não tinham” (E3).* Mas não deixa de ficar muito vincado o peso da conciliação dessas qualificações com o investimento individual de cada sujeito – *“também tem a ver com as apetências de cada um e depois com a capacidade de adaptação de cada um” (E1).*

E nas situações (E2 e E4) em que esta proximidade não se vislumbra tão esclarecida, a associação com áreas genéricas, próximas ou historicamente mais implantadas, levanta a hipótese de que ainda existe um caminho de afirmação profissional a percorrer neste campo da Educação Social.

De todo o modo, tendo em consideração este olhar dos técnicos sobre os percursos dos diplomados no mercado de trabalho, fica facilitada a inteligibilidade das suas concepções sobre as condições a reunir para «estar inserido profissionalmente». Inevitavelmente a diversidade de aspectos que implicam nessa concepção traduz esta lógica de complexidade, de cruzamento entre condições estruturais do mercado de trabalho e da formação e as estratégias e escolhas dos sujeitos.

Vemos isso mesmo nos seus argumentos para considerar que um diplomado está inserido profissionalmente:

“ (...) tem a ver com o facto de ter emprego e estabilidade no mesmo (...) estão inseridos quando conseguiram perceber a dinâmica e funcionamento da própria instituição, quando são capazes de encontrar formas diferentes de actuação” (E1).

“ (...) quem tem bom valor tem sempre mais hipóteses de sobrevivência e de maior estabilidade na área profissional” (E2).

“ (...) quando alguém é imprescindível numa instituição” (E3).

“ (...) ter uma boa preparação” (E4).

6.3. Desempenhos profissionais e adequação da formação académica

O modo como os empregadores avaliam então o significado da formação e a sua adequação decorre desta análise da empregabilidade, pois apesar das lacunas que nos apontaram relativamente ao perfil de formação – e que apareciam nos discursos de todos os entrevistados – consideram sobretudo (havendo porém o posicionamento menos consensual de um entrevistado) que a preparação académica destes diplomados está razoavelmente adequada às necessidades das instituições.

Mas o nosso interesse era o de discernir os sentidos desta adequação - Que significados lhe atribuem? Na conversa com os interlocutores foi possível desbravar dois enfoques de análise: explorar em primeiro lugar a reflexão sobre condições e requisitos que contornam a prática profissional quotidiana, perceber depois, em segundo lugar, em que medida a preparação académica, e em particular na ESES, responde as estas necessidades.

Exigências e desafios na integração na actividade profissional propriamente dita e avaliação da adequação da formação

Não é certamente este o momento para proceder a um levantamento e caracterização de tarefas e funções desempenhadas como aliás assumimos atrás, o que nos colocaria num campo teórico e empírico que não cabe nos limites do prisma desta pesquisa. Obviamente que procurámos nos guiões de entrevistas incluir questões que permitem algum diagnóstico da dimensão das práticas profissionais, mas com o objectivo concreto de poder identificar precisamente o modo como os sujeitos se apropriam dos problemas e necessidades que vivenciam: com dificuldades? De que tipo? Relativas à formação que supostamente os preparou?

Por isso, dessa análise dos desempenhos consideramos pertinente sobretudo tomar aqui como ponto de partida para estas interrogações algumas conclusões transversais. Uma conclusão importante é esta: a complexidade/dificuldade na definição de áreas de actuação, e de tarefas e funções atribuídas dos diplomados em Educação Social. Segunda tendência que aparece associada: a diversidade de atribuições e de necessidades que se colocam à sua actuação. Finalmente, as actividades que desenvolvem em diferentes níveis de responsabilidade e/ou decisão parecem implicar uma forte componente de competências pessoais, no contacto com pessoas, na capacidade de adaptação, na necessidade de criatividade e inovação perante novas situações; uma igualmente relevante capacidade de análise de problemas e situações; e finalmente de concepção e utilização de quadros metodológicos de instrumentos e técnicas, tanto no trabalho directo no terreno, como em níveis mais de concepção ou planificação.

Quando solicitados os entrevistados “isolaram”, entre estas, as principais exigências do ponto de vista da prática profissional: a necessidade de actualização permanente, *“porque as problemáticas de ontem (...) não são as mesmas de hoje” (E1)*; a capacidade de adaptação às situações; e a capacidade em dar apoio diário e directo aos públicos alvo. As dificuldades que reconhecem nos diplomados tendencialmente relacionam-se com a articulação entre enquadramento teórico e aspectos técnico na resposta a problemáticas concretas e específicas, mas parecem referir-se também à questão da gestão dos recursos humanos em momentos mais difíceis deste tipo de instituições empregadoras.

É deste quadro delimitado que nos colocamos então para compreender em que medida a formação académica que trazem se encontra adequada.

A preparação do Curso e as aprendizagens nos estágios curriculares. Principais necessidades de formação

Reunimos, depois da análise de conteúdo das entrevistas, um conjunto interessante de focos para «qualificar» esta adequação. Porque se, como já vimos, globalmente é positiva a avaliação desta adequação, ainda não concretizámos as principais potencialidades e fragilidades do Curso de Educação Social da ESES face à profissionalidade dos seus diplomados.

De facto, o olhar dos empregadores é optimista quer no modo como avaliam a progressão da preparação e desempenhos dos diplomados de gerações mais recentes do curso, quer na capacidade que vão reconhecendo aos diplomados da ESES em contornar as lacunas – *“nunca vi nenhum Educador Social bloqueado, sem conseguir dar a volta”* (E2).

Portanto, resumindo, do ponto de vista global o curso preparou estes diplomados para a actividade profissional, sobretudo através do conjunto de saberes e competências desenvolvidas que permitem a uma das entrevistadas concluir: *“globalmente o curso o que fez foi abrir a vontade, descobrir dentro delas a vontade para um trabalho que não passava ainda senão de um conjunto de conceitos (...) foi como que o abrir de apetite para a intervenção, conhecimento e necessidade de continuar a pesquisar”* (E3).

Questão para nós importante e que temos vindo a considerar, era como já referimos diagnosticar o lugar dos estágios curriculares nesta adequação da formação, nomeadamente a pertinência das aprendizagens que eventualmente promovem para o exercício da actividade profissional. Dizem os nossos entrevistados,

“Foram pertinentes e também lhes dá abertura (...) para poder investigar mais à frente”, beneficiando do que a escola lhes proporcionou (E1).

Têm a qualidade de *“confrontar a pessoa com o seu saber e com a exigência que tem aquele trabalho em concreto, foi dar cara e nome a conceitos, foi saber que aqueles conceitos não serviam de chapéu a algumas das coisas que estavam agora ali e que não sabiam o que era exactamente”* (E3).

“Servem de passo de saída do teórico (...). Leva as pessoas para uma realidade...” (E2).

Parece então que esta componente da formação profissionalizante assume um lugar de destaque entre os aspectos positivamente avaliados do Curso, da instituição formadora e da preparação dos diplomados. Aparece sempre no discurso dos entrevistados com um papel central na criação de oportunidades de aproximação entre contextos de trabalho, instituições e técnicos e as questões de formação dos diplomados, a reflexão dos formadores e as práticas e modelos da instituição formadora. Podemos mesmo concluir que terá constituído (quase exclusivamente) a principal modalidade de facilitação desta relação entre empregadores e formação académica verbalizada pelos entrevistados (ainda que refiram outras modalidades mas com grau de intensidade muito inferior), mostrando de resto toda a responsabilidade e potencialidade que o papel das instituições formadoras do Ensino Superior assume ao nível local.

Uma ponte entre a formação e o emprego? Retiramos da perspectiva dos empregadores esta convicção, mas concluímos também sobre a insuficiência desta modalidade da formação profissionalizante quando olhamos para as sugestões e pistas para o futuro que quem está no mercado de trabalho apresenta. Por um lado, a necessidade de aprofundar a própria organização e estratégias de formação no âmbito curricular dos estágios; mas por outro também, a perspectiva de diversificar e criar modalidades complementares que dêem outra sustentabilidade e abrangência na parceria entre instituições formadoras e empregadores. Para suprimir «vazios» e solidificar «pontes»³³.

³³ As sugestões são diversas e foram sendo introduzidas pelos entrevistados ao longo de diversas temáticas da nossa conversa.

Capítulo 6. Principais conclusões da análise dos resultados: pistas para o estudo exploratório dos percursos de inserção profissional

1. A «geografia» empírica e teórico - metodológica de uma proposta de pesquisa
2. Trajectórias de Inserção Profissional dos Diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico: síntese conclusiva da abordagem quantitativa
3. E depois do diploma? Percursos de inserção profissional, regularidades e detalhes da vivência no mercado de trabalho.
4. Diplomados em Educação Social do Ensino Politécnico, procuram-se? O que importa para os empregadores, no recrutamento e integração de educadores sociais.

1. A «geografia» empírica e teórico - metodológica de uma proposta de pesquisa

Antes de iniciar a apresentação e discussão teórica das principais conclusões deste estudo parece-nos imprescindível retomar um esforço de sistematização das principais circunstâncias, condições e «compromissos» da investigação.

Relembrar contexto e motivações do estudo (dimensão da adequação da formação e da formação profissionalizante)

Foi no contexto da orientação de percursos pré profissionalizantes de intervenção socioeducativa, que o nosso olhar se deslocou para o questionamento em torno da inserção profissional do educador social, nomeadamente para a compreensão dos processos de construção da sua identidade profissional nos contextos de intervenção socioeducativa em que se encontram inseridos profissionalmente.

Situámos as nossas motivações precisamente na confluência entre dois tipos de circunstâncias -por um lado, os aspectos que decorrem dos progressos na afirmação e inserção profissional destes técnicos (no que respeita aos diplomados de Educação Social da ESES), e por outro, a necessidade de dar resposta a questões concretas e por contornar, sobre a adequação da sua formação escolar e sobre a apropriação dos contextos e práticas de intervenção no mercado de trabalho.

Questões e objectivos da pesquisa: uma «bússola» para retomar compromissos da investigação

Procurar aprofundar conhecimento sobre esses mesmos processos de inserção profissional dos diplomados em Educação Social implicou problematizar a delimitação de um ponto de vista para a investigação: após a formação inicial académica como se desenvolvem os processos de inserção profissional? Como se caracterizam as trajectórias de inserção profissional e que sentidos são atribuídos pelos actores, particularmente no que respeita à adequação entre a formação académica e o desempenho no mercado de trabalho?

Delimitado o nosso objecto de estudo - as trajectórias de inserção profissional e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, diplomados e empregadores, em particular a avaliação que fazem da adequação entre formação académica e o desempenho no mercado de trabalho - propusemo-nos o objectivo de conciliar no plano metodológico uma análise quantitativa dos respectivos

percursos de inserção no mercado de trabalho, com uma abordagem em profundidade sobre esta transição entre formação e trabalho nos contextos empregadores.

Como é que estes diplomados avaliam sobretudo o peso dos aspectos que respeitam às experiências de formação, mas também aos de socialização mais alargada, nomeadamente social e profissional? Como é que condicionam as suas lógicas de adaptação ao mercado de trabalho? Como é que factores que pudemos caracterizar através do questionário se assumem como receios e inseguranças, ou pelo contrário condições de encorajamento e motivação?

E como é que estes percursos são avaliados nos contextos empregadores? Como é que as instituições procuram e escolhem os diplomados? Que representações emergem sobre o recrutamento, integração e avaliação do desempenho de diplomados do Ensino Superior Politécnico? Há uma adaptação progressiva, uma afirmação no mercado de trabalho com a conquista de espaços em consequência de uma avaliação positiva deste perfil de formação? Ou, pelo contrário, destas experiências resulta um questionamento sobre a pertinência da formação e do lugar destes técnicos no mundo do trabalho?

Há finalmente que relembrar ainda que este conjunto de questões e objectivos se enquadram numa finalidade principal da pesquisa: contribuir para o aprofundamento de recursos empíricos e teóricos que permitam apoiar a missão e actividade de formação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, nomeadamente: acompanhar os progressos na afirmação e inserção profissional dos seus diplomados; encontrar pistas que possam orientar a adequação da sua formação escolar académica; compreender os processos de apropriação dos contextos e práticas de intervenção no mercado de trabalho.

Finalidade esta que vai ao encontro das orientações da Lei n.º54/90, de 5 de Setembro, pela qual se regem os Institutos Politécnicos, e de acordo com o que consta do art. 3º, alínea d): os Institutos deverão *“promover uma estreita ligação entre as suas actividades e a comunidade em que se integram, visando a inserção dos seus diplomados na vida profissional”*. O art. 2º da mesma lei delibera que a estas escolas superiores compete *“ministrar a preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas e promover o desenvolvimento das regiões em que se inserem”*.

2. Trajectórias de Inserção Profissional dos Diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico: síntese conclusiva da abordagem quantitativa

Quais foram, então, as principais tendências esboçadas na caracterização dos diplomados, que considerámos numa fase inicial da pesquisa?

Em síntese, verificamos que esta amostra de diplomados do curso de Educação Social da ESES é bastante jovem, essencialmente do sexo feminino e que trabalha actualmente na área que fez a sua formação académica. Trata-se de uma população que, em muitos casos, se encontra a iniciar projectos de constituição de família ainda que, em muitas situações, não se tenha conseguido emancipar em relação à família de origem. A conciliação entre vida familiar (nomeadamente com a existência de filhos) e a vida profissional parece estar associada a maiores dificuldades na obtenção de emprego ou no exercício do mesmo.

Reflectindo a crescente feminização do ensino superior e o recente processo de democratização do ensino no nosso país, estas jovens são filhas de pais e mães com níveis de escolaridade reduzidos e tendem a unir-se conjugalmente com parceiros com habilitações académicas inferiores às suas. No entanto, a partir dos dados recolhidos através do questionário aplicado, o capital escolar dos pais não parecer ser muito relevante para explicar o percurso académico e profissional dos seus filhos/as, na medida em que não lhe parecem estar associadas maiores ou menores dificuldades, por parte dos licenciados, na obtenção de emprego após a conclusão do curso nem ao tipo de emprego conseguido.

Quanto ao seu percurso académico, verifica-se que a Instituição onde decidiram fazer o seu curso (ESES), foi escolhida, basicamente por critérios de conveniência (proximidade geográfica) ainda que o curso em si também seja apontado como um factor importante para esta escolha. Independentemente das circunstâncias que estiveram na origem da escolha da Instituição de Ensino e no próprio curso, a maioria dos inquiridos considera que voltaria a tomar as mesmas opções, o que pode representar um bom indicador de satisfação global.

De resto, os diplomados de Educação Social consideram que para a obtenção dos seus empregos foi muito importante terem frequentado o ensino superior e reconhecem a relação entre as competências/capacidades adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo do curso e o actual

desempenho profissional; demonstram ainda um elevado grau de concordância face à importância do curso concluído na ESES para a sua actividade actual³⁴.

Em relação à situação vivida imediatamente após a conclusão do curso na ESES a maioria dos diplomados não sentiu grandes obstáculos e obteve imediatamente emprego. Actualmente, só 10,5% dos diplomados que responderam ao questionário não se encontram inseridos profissionalmente e explicam essa situação pela sua falta de experiência profissional, ofertas de remuneração insuficiente, más condições de trabalho e formação insuficiente ou inadequada.

Entre os que exercem actividade, a média para a obtenção do primeiro emprego é 12 meses, registando-se, porém, uma grande tendência para a obtenção de emprego logo nos cinco primeiros meses após conclusão de licenciatura³⁵.

Quanto ao modo de obtenção do 1.º emprego depois da conclusão do curso, a “candidatura espontânea (envio de currículo)”, a “sequência de um estágio” e as “relações pessoais (amigos, familiares, professores)” foram as principais vias para o conseguir junto desta amostra.

Ainda em relação à obtenção do 1.º emprego após a Licenciatura, os trabalhadores-estudantes afirmam sentir, globalmente, muito menos obstáculos na obtenção de um emprego. No entanto, os diplomados que fizeram o curso com o estatuto de “estudante” parecem ter alguma vantagem na medida em que, nesta amostra, a grande maioria afirma trabalhar actualmente na sua área de formação, o mesmo não acontecendo com quem concluiu o curso com o estatuto de “estudante-trabalhador”.

Ainda que a grande maioria dos inquiridos se encontre a exercer uma actividade e funções totalmente dentro da área da Educação Social³⁶, verifica-se que as situações em que se

³⁴ Esta constatação parece corroborar com os dados obtidos no estudo levado a cabo pela ODES (Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior) (2002) correspondente aos diplomados de 1994/95, ao verificar-se que a tendência é a de os diplomados considerarem que “concluir um curso superior aumenta as possibilidades de encontrar emprego”.

³⁵ De acordo com a ODES (2002, p.5), os diplomados inquiridos do ensino superior público demoraram em média para obter o 1.º emprego cinco meses.

³⁶ O que irá ao encontro do que foi apurado pelo ODES (2002, p.53) verificando-se que a grande maioria dos diplomados pelo subsistema politécnico que estão empregados (91,3%), consideram que a actividade profissional desempenhada se relaciona com a área em que completaram o curso.

parecem configurar situações mais favoráveis (em que se verifica a associação do exercício de uma actividade que se inscreve totalmente na área de formação e que é considerada bem remunerada no conjunto da amostra), correspondem aos inquiridos que, aparentemente, maiores expectativas tinham em relação à empregabilidade no momento em que escolheram o curso concluído na ESES.

Estes diplomados não sentiram grandes dificuldades nas situações em que tiveram que mudar de emprego mas verifica-se uma tendência para a manutenção dos lugares conseguidos inicialmente. A mudança de emprego, quando acontece, é explicada por um lado pela “não renovação do contrato” e, por outro, pela “procura de melhores condições de trabalho” e pela “procura de emprego mais compatível com a sua formação” e “mais satisfatório”.

A maioria dos Educadores Sociais inquiridos trabalha a tempo inteiro no sector privado com contratos individuais de trabalho, a prazo ou sem termo e estão globalmente satisfeitos quanto à remuneração, interesse da actividade, relações entre os colegas, utilidade social, horário de trabalho e realização pessoal. A insatisfação nota-se, essencialmente, nos aspectos relacionados com as oportunidades de promoção e a estabilidade no emprego.

Por fim, refiram-se as sugestões apontadas pelos diplomados em Educação Social da ESES que podem ser classificadas como dizendo respeito a lacunas identificadas ao longo da sua frequência no curso, e podem ser entendidas como sugestões para a melhoria do funcionamento do curso. Sugere-se, em síntese, uma maior promoção do curso de educação social junto das entidades empregadoras, valorizam-se dimensões mais práticas na formação e aponta-se a necessidade de alguns ajustes no perfil dos formadores e dos conteúdos curriculares.

3. E depois do diploma? Percursos de inserção profissional, regularidades e detalhes da vivência no mercado de trabalho

Trouxemos então para um momento inicial desta interpretação conclusiva dos resultados do estudo um primeiro «retrato» dos principais resultados da abordagem quantitativa dos processos de inserção profissional dos diplomados em Educação Social no Instituto Politécnico de Santarém. Dizemos primeiro retrato com dois sentidos, como já argumentámos: um ao nível institucional da pesquisa, porque ele resulta efectivamente de uma fase de arranque de avaliação da inserção profissional no contexto empírico em causa – a

Escola Superior de Educação de Santarém e a avaliação da inserção profissional de todos os seus diplomados; e um outro ao nível propriamente do respectivo quadro metodológico de condições e opções – que levou à tomada destes resultados como ponto de partida para um aprofundamento exploratório qualitativo das dimensões de análise privilegiadas, com um enfoque apenas nos diplomados em Educação Social.

Deste ponto de vista, a apresentação e discussão teórica das principais reflexões e conclusões do estudo orientou-se por este mesmo pressuposto de procurar explorar esta complementaridade da análise empírica. Como foi isto operacionalizado? Inevitavelmente, o papel atribuído à abordagem qualitativa e a própria natureza dos dados empíricos recolhidos através das entrevistas levou-nos a um maior investimento na detecção e problematização da “qualidade” destes processos de inserção profissional. Mas ao abrigo desta complementaridade procurou-se em todos os momentos, sempre que a análise empírica o permitisse, cruzar conclusões interpretativas a partir do confronto com as tendências que os dados do questionário apontam.

Por tudo o que já foi dito até aqui não nos parece possível encarar esta reflexão final, se não na perspectiva de que ela constituirá essencialmente uma sistematização interpretativa das principais questões levantadas, tendências estruturais esboçadas e sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Os diplomados: que avaliação da licenciatura no Ensino Superior Politécnico?

Primeiro nível de interpretação conclusiva neste estudo – *clarificar o que significa ser licenciado em Educação Social pela ESES, para podermos projectar o que acontece depois no mundo do trabalho*. Falar da posse de um diploma escolar no Ensino Superior em Educação Social levou-nos a incluir a análise dos percursos e dos modos de apropriação dessa formação académica. A nossa focagem deu ênfase à análise de representações que orientaram escolhas, à caracterização dos percursos e à avaliação que os sujeitos fazem dessa experiência de formação.

Mas uma primeira questão de investigação fundamental no arranque desta análise interpretativa de carácter sociológico exigia a caracterização social dos diplomados do nosso universo de estudo: que regularidades são possíveis vislumbrar quanto aos contextos familiares e socioeconómicos?

A análise dos indicadores socioeconómicos tem mostrado que a natureza da família dos alunos tem uma influência enorme sobre o acesso ao ensino superior, pelo que Portugal ainda está longe de um sistema equitativo de acesso ao ensino superior. Entre os países europeus, Portugal é o país com maior predomínio de alunos provenientes de famílias com cursos superiores, quando comparado com o intervalo relevante de idades da população total (Eurostudent, 2005 cit. por Centro de Investigação do Ensino Superior, 2008).

Analizado o acesso ao ensino superior, verifica-se que Portugal é, entre os países da União Europeia, aquele onde há menos equidade no acesso. A probabilidade de um aluno de famílias de alto capital cultural aceder ao ensino superior é significativamente superior à probabilidade de acesso de um aluno proveniente de famílias de baixo capital cultural. Além disso, a escolha do tipo de ensino (universitário ou politécnico) e mesmo do curso dependem, igualmente, da natureza da família do aluno. Aparentemente, a massificação do sistema de ensino superior português não foi acompanhada de forma proporcional pela sua democratização. (Centro de Investigação do Ensino Superior, 2008).

É desde já importante, no entanto, que fique claro que para um estudo que encarámos como apenas exploratório, o enfoque atribuído a esta dimensão de análise, que não é de todo questão menor para a questão da conclusão de estudos e inserção profissional no Ensino Superior Politécnico, possibilitou apenas vislumbrar isso mesmo: tendências sobre o perfil social destes diplomados e pistas sobre o peso que as condicionantes estruturais sociais e familiares têm nas suas opções e vivências nos percursos académicos e profissionais. Por agora, o que discernimos então sobre a origem social e familiar dos diplomados em Educação Social do Politécnico.

As principais conclusões a que chegamos apontam para uma concordância entre as tendências constatadas através do questionário e os casos concretos que aprofundámos. Concluem a licenciatura em Educação Social no Instituto Politécnico de Santarém sobretudo mulheres de nacionalidade portuguesa e oriundas da região local (concelho e distrito de Santarém), jovens que na sua maioria concluem a licenciatura no tempo curricular mínimo, numa primeira experiência de frequência do Ensino Superior que termina com relativo sucesso académico (média de curso modal de 15 valores). Estas jovens encontram-se a iniciar projectos de constituição de família com parceiros tendencialmente com habilitações académicas inferiores às suas, nem sempre emancipadas em relação à família de origem, na qual pais e mães apresentam baixos níveis de escolaridade. Finalmente, relativamente à situação perante o

emprego a maioria dos diplomados encontra-se empregado, a exercer actividade por conta de outrem na sua área de formação académica³⁷ desde o final da licenciatura, ou seja a desempenhar funções como educadores sociais.

Estes resultados devem ser interpretados à luz das tendências actuais que se vêem identificando na entrada no mercado de trabalho, no que se refere à categoria social juventude quer a propósito das dificuldades de autonomização familiar³⁸, quer da relevância da qualificação e formação profissional dos jovens para os processos de inserção profissional.

Quanto à caracterização social e familiar destes inquiridos, designadamente a feminização da amostra de diplomados, verifica-se que esta tendência vem corroborar os dados obtidos noutros estudos realizados no âmbito do ensino superior em território nacional³⁹. Nos últimos anos uma das principais transformações sentidas no seio da população estudantil diz respeito exactamente à sua feminização, sendo mesmo, Portugal, o país Europeu onde esta situação mais se tem evidenciado, com o grupo feminino a ultrapassar o masculino (Alves, N., 2008).

Ainda a este propósito é de salientar o estudo realizado em 2006 acerca dos *Processos de Transição do Ensino Secundário para o Superior: os alunos do Instituto Politécnico de Santarém*, incluindo os alunos da ESES, o qual vem apurar igualmente esta tendência (Martins e Campos, 2006).

Assim, os resultados apresentados afluem para a tendência nacional da representação feminina nos subsistemas de ensino (Balsa, Casimiro in Centro de Investigação do Ensino Superior, 2008). Para Seda Nunes (2000, p.128, cit. por Alves, N., 2008:280) a justificação do aumento actual da taxa de feminização deve-se à “acentuada tendência para a generalização dos estudos superiores no sector feminino das restritas camadas sociais donde promana a grande massa de estudantes”. Na opinião de Bourdieu e Passeron (1964:91) as diferenças entre rapazes e raparigas residem no tipo de curso escolhido.

³⁷ Embora não seja objecto de análise específica o estudo das áreas de intervenção profissional dos Educadores Sociais, consideramos pertinente dar a conhecer as áreas privilegiadas de intervenção socioeducativa deste profissional no quadro da contemporaneidade, a saber, de acordo com Carvalho e Baptista (2004, p.63): educação de adultos; educação especializada; educação laboral e ocupacional; educação para o tempo livre; educação cívica; educação comunitária; educação para a saúde; educação penitenciária; educação intercultural e educação ambiental.

³⁸ Veja-se, a este propósito, por exemplo, Guerreiro e Abrantes (2007); Martins *et al.* (2005), Torres *et al.* (2004), entre outros.

³⁹ Cf. Martins *et al.* (2005); Almeida *et al.* (2003) Balsa *et al.* (2001) e Grácio (1997).

Quanto à relevância da qualificação e formação profissionalizante, têm surgido problemas de diversas ordens, nomeadamente na gestão dos sistemas educativo/formativo e nas dificuldades dos jovens na conclusão da formação escolar. A transição dos jovens para a vida activa com baixos níveis de escolaridade e qualificação profissional acarreta um agravamento da vulnerabilidade à mudança económica ou tecnológica, a qual se estenderá naturalmente às empresas empregadoras (Neves e Graça, 2000, p.76).

Um dos problemas com que o mercado de trabalho se debate hoje em dia e que se reveste duma certa acuidade, é o da carência de qualificações ou seja, da falta de mão-de-obra com uma educação e uma formação, que permitam minimizar o desajustamento entre as necessidades da procura e as disponibilidades da oferta de trabalho.

A aproximação aos percursos académicos permitiu dar algum relevo a algumas conclusões quanto às variáveis de caracterização social e familiar e ao peso relativo nas representações, escolhas e vivências. A importância atribuída ao acesso ao Ensino Superior é inequívoca e sempre associada pelos entrevistados a uma *vivência “transformadora” com efeitos em três níveis que podemos sistematizar: (preparação e acesso ao emprego) profissional, (conhecimento e aperfeiçoamento) formativo e (desenvolvimento) pessoal*.

É essa também a conclusão que se confirma, quando procurámos esboçar «tipos» de motivações que estão na base das suas opções, cruzando resultados empíricos e que correspondem a esta categorização da importância e sentido do diploma escolar – pesam razões de carácter profissional, de desenvolvimento da formação e de realização pessoal⁴⁰.

No âmbito de análises prospectivas sobre o Ensino Superior e a sua missão, tem sido reconhecida esta relevância nas expectativas de desenvolvimento socioeconómico e cultural: “O ensino superior deve interiorizar duas ideias essenciais que devem estar presentes na

⁴⁰ A este respeito, julgamos estar patente nos dados obtidos noutros estudos estas razões de carácter profissional, de desenvolvimento da formação e de realização pessoal, pelo que importa ressaltar algumas considerações. Ao nível do estudo de âmbito nacional, promovido pela ODES (2002) destacam-se como as razões mais apontadas pelos diplomados para ter ingressado no ensino superior o “Poder desempenhar a profissão desejada”, o “Gostar de estudar e adquirir mais conhecimentos”, o “Progredir na carreira profissional” e pela existência de “Mais possibilidade de encontrar um emprego”. Ao nível do estudo, de cariz regional (Santarém) efectuado por Martins e Campos (2006) aos alunos do 1.º ano do IPS, verificou-se que a maioria dos inquiridos ingressou no ensino superior por questões de realização pessoal, aquisição de qualificações para a profissão e para especialização profissional. A escolha da escola deveu-se ao facto de se tratar do ensino público e pela localização geográfica preferencial. A escolha do curso é apontada por opções assentes em interesses vocacionais relacionados com o tipo de facilidades e condições de inserção que o curso parece oferecer.

conceptualização e realização das suas actividades: reconhecer a necessidade de participação das comunidades empresarial, profissional e cultural, envolventes; aceitar que, em concorrência aberta existem outras fontes de produção do saber e da acção educativa das populações, suscitando a necessidade de fortalecer as exigências de qualidade e o sentido de utilidade das actividades que realiza” (Simão *et al*, 2003, p.311).

São várias as razões apontadas por vários autores para o aumento da procura da formação de nível superior, no entanto num esforço de sistematização, ressaltam-se a “relação virtuosa entre diploma do ensino superior e elevadas recompensas simbólicas e materiais” (Grácio, 1997; Vieira, 1995 cit. por Alves, N., 2008, p.283), embora segundo Brown e Scase (1994, p.166 cit. por Alves, N., 2008, p.283) o diploma do ensino superior seja apenas “uma chave que destranca portas, mas que não dá garantias de as abrir”. Outros autores destacam também a redução dos custos que este tipo de formação actualmente comporta, resultante do investimento público e da diminuição dos custos de oportunidades, consequência do acréscimo do desemprego e da fraca propagação do emprego. É apresentada ainda uma última razão que se aproxima da denominada de «vocação» sustentada por Dubet (1994 cit. por Alves, N., 2008, p.284), isto é, para além dos aspectos inerentes à carreira profissional e ao emprego, a formação de nível superior comporta ainda o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e o enriquecimento cultural, em suma fomenta o desenvolvimento pessoal e social (Teichler, 2000, p.82 cit. por Alves, N., 2008).

Mas, atentos à análise deste valor no que respeita ao Ensino Politécnico em particular⁴¹, uma conclusão é-nos incontornável: *a relevância das condições sociais e familiares e das expectativas de mobilidade social associadas à frequência de formação de carácter superior, são reforçadas pelos factores que determinam a opção pelo Ensino Politécnico e pelo Curso de Educação Social concretamente*⁴². Nos nossos entrevistados, esta opção tendencialmente situa-se na conciliação entre a oferta local de formação e as contingências familiares, socioeconómicas e geográficas que os envolvem⁴³. No entanto, *relevantes também, ainda que secundarizadas pelos factores contextuais que referimos, surgem factores associados à*

⁴¹ Ao nível da problemática do subsistema do ensino superior politécnico propomos ver Leão (2007) e Bucha (2004).

⁴² Esta constatação é aliás coerente com os resultados da caracterização familiar e social dos diplomados, quer ao nível da análise dos questionários, quer das entrevistas.

⁴³ Esta tendência está enquadrada no actual perfil de estudantes do ensino Politécnico verificado nos estudos de Cruz *et al*. (1992) e de Balsa *et al*. (2001), nos quais se apurou que este subsistema de ensino é frequentado por estudantes com trajectórias escolares menos bem sucedidas que as do ensino universitário e pertencentes a famílias com menor volume de capital económico e escolar (cit. por Alves, N., 2008).

*avaliação da proximidade entre a vocação pessoal (os gostos e/ou aptidões) e o conhecimento detido sobre a área de formação (as representações sobre o perfil de formação em Educação Social)*⁴⁴.

Considera-se, neste caso específico, que a escolha da instituição de ensino está em concordância com o padrão de fraca mobilidade territorial dos estudantes do ensino superior⁴⁵ (Martins *et al.*, 2005). Ainda a este respeito, um estudo efectuado por Casimiro Balsa (1997, cit. por Urbano, s.d.) sobre os estudantes do ensino superior salienta que “as motivações e estratégias de ingresso no ensino superior” estão subjacentes a determinadas características socioeconómicas, culturais e escolares que, apesar de não determinarem de forma linear as representações e atitudes dos estudantes, clarificam algumas orientações de candidatura. A candidatura ao politécnico é condicionada por contingências económicas e escolares, como a facilidade de entrada, os custos reduzidos, ou a proximidade.

Esta tendência parece dar visibilidade e sentido ao papel do subsistema politécnico na democratização do ensino, que diversos estudos têm aliás vindo a denunciar. “As alterações dos pesos relativos das diversas componentes do sistema de ensino superior confirmam que o rápido aumento do número de alunos se deveu principalmente ao aumento do número de alunos nos politécnicos públicos e no sector privado, ao passo que o número de alunos das universidades públicas cresceu mais lentamente (...) o crescimento dos institutos politécnicos públicos deu-se de forma mais sustentada e o seu número total de alunos ultrapassou o do sector privado, embora também já se verifique uma tendência mais recente para o decréscimo (Tavares cit. por CNE, Centro de Investigação do Ensino Superior, 2008, p.297).

Que tipo de percursos académicos tendencialmente desenvolvem estes sujeitos na licenciatura em Educação Social? Sobre esta caracterização remetemos novamente o que nos trouxe a síntese conclusiva a propósito dos dados obtidos através do Questionário aplicado aos diplomados pelo Observatório da ESES. E aqui importa reter para já que maioritariamente é com o estatuto de estudante que se vivem estes percursos, sendo que apenas 15,5% dos inquiridos no questionário o fizeram como trabalhadores estudantes.

⁴⁴ Interessante verificar como na análise quantitativa sobressaem entre as razões para a escolha do curso de educação social, questões de realização pessoal, utilidade social da profissão e diversidade de saídas profissionais.

⁴⁵ Quanto a esta dimensão de mobilidade inter-regiões apurou-se segundo o estudo da ODES (2002) que a maior percentagem de alunos a residir numa dada região frequenta o ensino superior dessa mesma região.

Esta foi uma das dimensões que tomámos como objecto para uma aproximação mais aprofundada com as entrevistas. Alguns aspectos relevantes sobressaem quando analisámos os modos de apropriação da experiência de formação, nestes percursos delineados com as entrevistas. Mas aquele que nos parece transversal e mais significativo será o modo como *em todos os aspectos da caracterização dos percursos como da vivência e avaliação desta formação está presente o papel decisivo da dimensão da formação profissionalizante ao longo de todo o percurso*. Atrevemo-nos a afirmar que há como que uma sobreposição entre a importância que atribuem aos estágios curriculares e o fio condutor da avaliação globalmente positiva da experiência da licenciatura.

Ainda que assumam o equilíbrio entre dimensões teóricas e práticas na formação, é sempre em relação às segundas que os nossos entrevistados se afirmam convictos na avaliação positiva. Pelo carácter consensual entre os seus pontos de vista, podemos descortinar significados subjacentes, sempre ligados ao contacto com a realidade profissional, com o desenvolvimento de conhecimentos sobre a área da Educação Social, e com a vocação e realização pessoal. Uma questão por descortinar fica: será que poderemos falar de uma cultura específica na formação do politécnico?

Julgamos poder afirmar que decorre da análise destes significados uma interpretação importante para a nossa pesquisa em concreto, quando percebemos que vão totalmente ao encontro com as motivações e escolhas que fizeram. *Para estes licenciados o aspecto mais importante da sua licenciatura terá a ver com o grau de proximidade com a realidade e prática profissional, com a possibilidade de construir conhecimentos nesse contacto, e com as oportunidades de descoberta de gostos e aptidões.*

Estas evidências vêm ao encontro do que se verificou num estudo promovido por Martins, Arroiteia e Gonçalves (2002, p.44), no qual os diplomados atribuíram especial significado aos estágios, sendo considerado um meio que permite a “facilitação da inserção na vida activa, ou seja, os objectivos que norteiam os indivíduos que optam por integração em estágios são pragmáticos e instrumentais na medida em que visam a sua integração no mercado de trabalho” (...); “são importantes também porque proporcionam o conhecimento da realidade de trabalho” (...); “são essenciais visto que a maioria dos cursos superiores ministrados nas Universidades são teóricos e teorizantes” e “permitem adquirir mais confiança e maturidade para enfrentar novas situações”.

Poderá ser importante neste momento da nossa análise, registar como são definidos os objectivos dos estágios⁴⁶ curriculares do curso de Educação Social da ESES, a saber:

(...) proporcionar uma diversidade de experiências, através do contacto com instituições, populações e problemáticas socioeducativas e culturais diferenciadas; treinar competências de análise e problematização teórica de situações, de estruturação, operacionalização e avaliação de processos de intervenção; contribuir para a construção do perfil profissional do Educador Social (...), questionando, ao longo dos percursos de estágio, o seu papel e áreas de intervenção.”⁴⁷

Através destes objectivos evidencia-se um esforço de aproximar os alunos aos contextos profissionais através da componente curricular de estágio, cuja intencionalidade passa pela intersecção dos saberes teóricos e dos saberes profissionais, proporcionando aos alunos um contacto com a(s) realidade(s) educativa(s) em que poderão intervir profissionalmente (Hamido e Mendes, 2001, p.15).

A avaliação do diploma que temos vindo a descrever aparece assim possivelmente enquadrada na tentativa de aproximação das práticas de formação na ESES aos cenários que se defendem para o quadro de exigências do Ensino Superior em Portugal. Referimo-nos a algumas das tendências apontadas em vários estudos, a este nível profissionalizante: a necessidade de implementar novos sistemas de acreditação, o aumento da empregabilidade da oferta educativa e a sua maior ligação ao mercado de trabalho (Centro de Investigação do Ensino Superior, 2008).

Mas, importa referir que foi ainda possível perceber uma tendência de enquadramento das concepções vigentes sobre a aprendizagem ao longo da vida nas experiências pessoais de formação dos entrevistados, nomeadamente algum investimento e autonomia dos alunos na gestão de oportunidades de formação que não exclusivamente as que o curso lhe proporciona. Os resultados do questionário mostram como cerca de metade dos diplomados frequentou formação extracurricular relacionada com trabalho voluntário, com participação em

⁴⁶ “Os estágios são, no momento actual, um dos instrumentos privilegiados da política de emprego. A demonstrá-lo está o programa de estágios profissionais, criado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e apresentado como uma medida essencial para facilitar a inserção dos jovens na vida activa e o número crescente de cursos que inscrevem os estágios no seu plano de estudos” (Alves, N., 2005, p.44).

⁴⁷ESES (2000), Regulamento de Estágios, Cursos de Licenciatura Bietápica: Educação Social, Animação Cultural e Educação Comunitária.

associações ou com trabalho remunerado; um número razoável destes alunos gozou ainda outro tipo de formação complementar não integrada no currículo, nomeadamente colóquios, seminários ou workshops, ou com menor visibilidade outras modalidades, como estágios não curriculares, especializações e programas de mobilidade.

A importância desta perspectiva na formação tem vindo a assumir especial enfoque na contemporaneidade. Particularmente no campo da Educação social discute-se a questão também da formação contínua, “*decisiva para que a prática do educador social evolua de acordo com a sensibilidade das situações e dos desafios que sucessivamente se vão colocando*” (Carvalho e Baptista, 2004, p.87). Entendida cada vez mais como autoformação a formação contínua é “*a vivência consequente de atitudes que lhe permitam [ao Educador Social] partilhar a curiosidade, fruir a descoberta, organizar as iniciativas, evoluir, promover-se para que, formando-se se transforme (...)*”, operacionalizando, deste modo a sua formação como um projecto de vida (Carvalho e Baptista, 2004, p.89).

Romans (2003, p.127) denomina a formação contínua do Educador Social como a capacidade pessoal para diagnosticar as próprias necessidades de formação, bem como a busca dos recursos para colmatação das mesmas; a capacidade de “aprender a aprender”; a “capacidade para exercer o feedback na própria formação; a capacidade para aprender com a prática pessoal, quer com os erros, quer com os acertos e a capacidade para aprender com a experiência dos outros.

Pista conclusiva: *Parecem confirmar-se hipóteses de partida desta pesquisa - ter um diploma em Educação Social, no Ensino Politécnico em Santarém, pode traduzir uma opção de formação que foi inicialmente condicionada por critérios de ordem socioeconómica, mas pode também traduzir um conjunto de expectativas de mobilidade social, de afirmação e realização pessoal e profissional.*

Viver a entrada no mercado de trabalho, uma nova etapa de mudanças

O segundo conjunto de questões da nossa investigação remete concretamente para a entrada no mercado de trabalho. Procurámos identificar as circunstâncias de tempos e de meios que envolvem esta transição mas também os principais sentidos associados. A interpretação dos resultados que apresentámos resulta aqui de um esforço de caracterização do percurso de inserção profissional dos educadores sociais formados na ESES até à entrada no mercado de trabalho, procurando aprofundar a compreensão do modo como foi vivido esse momento.

Importa aqui lembrar no nosso quadro teórico a diversidade de situações possíveis que aliás fica bem ilustrada na comparação possível entre dados quantitativos e qualitativos. Na perspectiva de Claude Trottier o processo de inserção profissional pode não terminar com a obtenção de uma situação profissional e contratual estável, pois implicaria também a realização do projecto do indivíduo, a correspondência entre formação e emprego, bem como a integração e formação dos diplomados no meio profissional. Claude Dubar, Chantal Nicole-Drancourt e Laurence Roulleau-Berger, sustentam que compreende um processo ao longo do qual o indivíduo vai construindo a sua identidade e o seu projecto profissional e de vida, colocando relevo na articulação entre as condicionantes estruturais e as condicionantes individuais do processo de inserção profissional. Galland salienta que a inserção profissional constitui uma entre outras das dimensões de entrada na vida adulta (Alves, cit. por Pardal *et al.*, 2007).

A tendência apontada no questionário parece corresponder ao que encontramos na avaliação mais próxima das quatro diplomadas entrevistadas. Os diplomados em Educação Social não parecem sentir grande dificuldade em obter emprego imediatamente após a conclusão da licenciatura, o que acontece por diferentes vias - de “candidatura espontânea (envio de currículo)”, na “sequência de um estágio” e das “relações pessoais (amigos, familiares, professores)”.

Ainda em relação à obtenção do 1.º emprego após a Licenciatura, no questionário os trabalhadores-estudantes afirmam sentir, globalmente, muito menos obstáculos na obtenção de um emprego. No entanto, os diplomados que fizeram o curso com o estatuto de “estudante” parecem ter alguma vantagem na medida em que, nesta amostra, a grande maioria afirma trabalhar actualmente na sua área de formação, o mesmo não acontecendo com quem concluiu o curso com o estatuto de “estudante-trabalhador”.

Mas se estas foram as tendências evidenciadas junto da amostra de inquiridos através do questionário (e que poderão trazer uma especificidade contrastante com outros estudos), as entrevistas permitiram-nos contactar, no entanto de perto com quatro situações que partilhavam dois aspectos comuns que aprofundam a nossa análise: antes mesmo da conclusão da licenciatura todas tinham já experimentado diversas situações de trabalho próximas da sua área de formação, através por exemplo de estágios profissionais ou de

actividade na área social; e a conciliação permanente entre experiências de trabalho e de formação teve peso determinante para a primeira situação após a licenciatura⁴⁸.

Chegamos assim á conclusão de que parece haver um fio condutor contínuo entre condições e oportunidades que se proporcionaram, e experiências de aproximação ao mercado de trabalho. E ainda que integradas já no mercado de trabalho aquando da licenciatura, não deixa de ser evidente nos percursos destas diplomadas uma evolução progressiva quer de remuneração e de estatuto profissional, quer de autonomização e responsabilização nas tarefas atribuídas.

Pista conclusiva: *Apesar de uma aparente contradição entre as tendências esboçadas pelo questionário e as situações particulares que pudemos conhecer mais de perto, o que está em causa é o reconhecimento da diversidade de percursos possíveis e do significado processual da inserção profissional. Ficam para nós aqui reforçadas algumas das nossas principais hipóteses de pesquisa: a inserção profissional é um processo de construção social, e ainda que existam obstáculos estruturais comuns, os percursos dos diplomados vão se edificando a partir do confronto entre recursos e estratégias em circunstâncias que são particulares. A hipótese explicativa colocada é a de que essa aproximação ao mercado de trabalho será tão mais facilitada quanto mais próxima for a conciliação entre experiências de inserção profissional e experiências de formação. Foi isso mesmo que concluímos nos discursos das entrevistadas e que nos leva a rotular esta vivência no mercado de trabalho após a conclusão da licenciatura sobretudo como uma nova etapa. Nesta nova etapa – a do emprego após a conclusão da licenciatura - pesam dois aspectos: a mudança de situação laboral (de vínculo e/ou estatuto) e a insegurança e necessidade de afirmação profissional no confronto com as expectativas dos empregadores.*

De obter um emprego a estar inserido profissionalmente, o que é preciso?

Questões que aqui procuramos problematizar a partir da leitura dos dados empíricos: o que foi afinal decisivo, do ponto de vista dos diplomados, para a sua inserção na vida activa e para a empregabilidade após a formação inicial no Ensino Superior Politécnico?

O enfoque teórico dos processos de inserção profissional dos jovens permite múltiplas abordagens, tal como já referimos anteriormente, no entanto, achamos pertinente introduzir

⁴⁸ Note-se, de acordo com Alves, N. (2008), em Portugal, ao contrário do que se passa nos países europeus, não se verifica a generalização do exercício de actividades remuneradas entre a população estudantil. Os dados apresentados pelo Eurostudent (HIS - Hochschul-Information-System) (2005) no estudo acerca das condições sociais e económicas dos estudantes do ensino superior mostram que a taxa de estudantes portugueses a exercer uma actividade remunerada é bastante baixa.

neste ponto/ na discussão os contributos de Charlot e Glasman (1998). Estes autores consideram que estes processos se caracterizam: - pelo facto de cada vez menos o diploma ser a garantia da posição que o indivíduo ocupa na esfera social do trabalho, apresentando alguma eficácia apenas enquanto “recurso”; - e pela dificuldade de adaptação ao mercado de trabalho que já não é suportado pelas empresas, mas pelos próprios jovens ou por dispositivos públicos, ou seja, o *“jovem não pode esperar encontrar um trabalho com uma certa estabilidade antes de ter alguma experiência profissional, o que constitui um círculo vicioso, porque esta só se pode obter através do trabalho”* (cit. por Gonçalves, 2002, p.379).

Desta forma, o final do período de inserção não é definido pelo critério de obtenção de um emprego regulado por um contrato sem termo e de duração incerta. Para a existência desta condição é necessário, segundo Vincens (cit. por Trottier *et al*, 1998), que o sujeito pare de procurar emprego ou de estudar, dado que obteve um emprego; que o emprego obtido seja durável, isto é, no qual se perspetive permanecer num futuro mais ou menos próximo; e que esse emprego corresponda ao que o indivíduo projectou para a sua vida, tendo em conta as informações que foi adquirindo ao longo do seu percurso e aos constrangimentos do mercado de trabalho.

Nesta lógica, surge o conceito de “empregabilidade” associado ao conceito de estabilidade. Trottier *et al* (1998), consideram que os sujeitos estão inseridos profissionalmente após o desenvolvimento da capacidade de permanecer no mercado de trabalho, com o esforço de não ficar em situação de desemprego, por demonstrarem as suas competências e polivalência, quer ao dar resposta aos critérios das eventuais entidades empregadoras, quer sendo empreendedores (ao nível da criação do próprio emprego). Desta forma, o processo de inserção na vida activa é considerado um *“período complexo de socialização e de construção identitária ao longo do qual o indivíduo vai formulando o seu projecto de vida”* (Alves, M., 2001, p.156, cit. por Gonçalves, 2002, p.380).

Os autores, Bennett, Dunne e Carré (2000) identificam as principais dificuldades de transição do espaço educativo para o mercado de trabalho ao nível do *“desfasamento entre as expectativas construídas durante o percurso escolar e as condições encontradas no mundo profissional”*, e ao nível das regras e dos valores do mundo laboral. Considera-se, que estas dificuldades serão menores quanto maior e melhor for o conhecimento dos diplomados acerca do mundo económico e profissional, e sobre as possibilidades e ópticas que oferece (cit. por Alves, M., 2005, p.199).

Para Vernières (1997, cit. por Alves, N., 2008) a experiência profissional é um elemento fundamental no acesso ao emprego, e é neste sentido, que se tem vindo a apostar na formação em alternância e a fomentar medidas destinadas a propiciar aos jovens uma experiência profissional, como é o caso dos estágios.

Os dados cruzados apontam num primeiro sentido inequívoco, o reconhecimento da importância da posse de um diploma académico. Mas permitem ainda complexificar a compreensão do valor atribuído ao diploma e levam mais longe a identificação de factores facilitadores da obtenção de um emprego após a licenciatura, bem como da manutenção de uma posição no mercado de trabalho. Na linguagem dos próprios entrevistados encontramos a referência ao envolvimento de uma diversidade de factores, denominados pelos próprios de “competências profissionais, académicas” e “algum contributo pessoal”⁴⁹.

Pista conclusiva: *a questão da posse do diploma sai reforçada em todas as perspectivas que encontramos da avaliação destes diplomados, ainda que essa avaliação por vezes apareça associada a componentes específicas da formação obtida com o diploma. De facto, o contacto com diferentes contextos no âmbito dos estágios curriculares, as experiências de formação obtidas no Curso e a área de formação aparecem como factores que favorecem a adaptação e inserção no mercado de trabalho. Ela pode ter um carácter mais ou menos determinante, encarada como factor de desenvolvimento de uma formação base, mas pode também ser relativizada face sobretudo à relevância da experiência e familiaridade com os contextos empregadores. Os detalhes que aparecem nas entrevistas, sugerem-nos pistas interessantes para a discussão de possíveis factores para a empregabilidade do ponto de vista dos próprios sujeitos: o domínio de informação acerca de emprego, a disponibilidade imediata, a correspondência entre desempenhos e expectativas das entidades empregadoras, os estágios realizados. A hipótese que acrescentamos aqui é a de que este tipo de factores poderá estar ou não associado à própria vivência da formação e à forma como as instituições formadoras se preocupam com a disponibilização de recursos a este nível.*

⁴⁹ A este propósito consideramos importante referenciar que de acordo com o estudo já referido de Martins e Campos (2006) aos alunos do 1.º ano do IPS, os “factores mais valorizados no exercício profissional são a realização pessoal e a autonomia financeira, ou seja, privilegiam-se aspectos de algum autocentramento no seu próprio percurso, embora com preocupações de intervenção social”. Achámos pertinente introduzir este dado na medida em que, o mesmo foi remetido especificamente para a ESES, nomeadamente ao nível das preocupações sociais as quais possivelmente, consideramos nós terem sido apresentadas pelos alunos do curso de educação social. Este estudo deu-nos ainda a conhecer que os aspectos que estes alunos consideram importantes para a sua inserção profissional futura são as experiências profissionais, incluindo os estágios; os resultados obtidos no curso e a capacidade de iniciativa (atitude empreendedora e forma de procura de emprego).

Mas entre a obtenção de um emprego e “estar inserido profissionalmente”, sabemos que os pressupostos teóricos e hipóteses de partida apontam um espaço de complexidade, como foi aqui discutido. A opinião expressa sobre as condições necessárias para alguém estar inserido profissionalmente acaba por retraduzir aquilo que nos foi sendo dado a conhecer sobre o modo como avaliam a empregabilidade após a licenciatura. Por outras palavras, a análise que fazem representa no fundo a confirmação da complexidade do processo de inserção profissional e da multiplicidade de factores determinantes, associados aos cenários e percursos concretos. Pudemos verificar como o ponto de vista de cada entrevistado parece elaborado a partir da retrospectiva que faz da sua situação concreta e particular, o que aliás é bem patente com a conclusão que todas retiram de que se consideram a si próprias inseridas profissionalmente.

Pista conclusiva: *no processo de inserção profissional a apreciação da empregabilidade associa factores estruturantes dos momentos e condições que atravessam os mercados de trabalho, com factores contextuais e processuais, resultantes dos modos como os actores interagem e dos recursos que apresentam. Resultam da nossa aproximação alguns apontamentos a tomar na discussão e na concepção de práticas neste campo do reconhecimento de factores a considerar na apresentação dos diplomados ao mercado de trabalho (e que de resto constituem já objecto privilegiado das políticas no Ensino Superior). A saber, para os nossos diplomados estarem inseridos profissionalmente pode implicar a associação de diferentes factores como: capacidade de relacionamento com diferentes grupos e “ter alguma versatilidade” para dar respostas face a diversos contextos (D1), realização pessoal (estar numa área de que se gosta), qualificações (sentir-se preparada para), dinâmica institucional (recursos financeiros, materiais e humanos disponibilizados pela instituição) (D2), capacidade de adaptação e de desempenho no emprego, satisfação por parte do empregado e da entidade empregadora (D3), ter emprego com determinada estabilidade, “com continuidade e motivação”, obter reconhecimento pela chefia e comunidade envolvente, sentir realização pessoal, definindo e alcançando objectivos (D4).*

Trajectórias e cenários de inserção profissional, experiências de integração e afirmação profissional dos diplomados em Educação Social

Focamos aqui em primeiro lugar a caracterização e compreensão das trajectórias de inserção profissional. Caracterizam-se por percursos de estabilidade, ou pelo contrário evidenciam experiências de adaptação diversificadas e de mudança frequente? Mas conseguir discernir significados e sentidos na construção de representações em torno da afirmação profissional

destes diplomados em Educação Social constitui também preocupação para a análise empírica e discussão teórica. Lembramos aqui os pressupostos teóricos que orientam a construção da inserção profissional por relação aos processos de socialização profissional e a hipótese de que terá também um significado para a compreensão das trajetórias de inserção os modos de integração e de reconhecimento profissional dos diplomados.

Os estudos actuais de âmbito mais alargado têm revelado uma inserção profissional dos diplomados favorável, ao contrário dos discursos alarmistas e pessimistas da opinião pública e dos media. Demonstram que os recém-licenciados inserem-se de modo relativamente rápido no mundo do trabalho e exercem uma actividade profissional relacionada com a área de formação; estão particularmente protegidos contra o desemprego, e embora tenham vínculos contratuais precários no 1º emprego, a tendência é para serem substituídos por contratos de trabalho sem termo ⁵⁰(Alves, N., 2008).

Interessava-nos também explorar aqui a discussão, nomeadamente sobre o modo como as próprias condições e configuração e desenvolvimento do campo específico da educação social se cruzam com as questões da inserção profissional. Atrás expusemos algumas das principais tendências nesta configuração, reflexão que tínhamos tido a oportunidade de referenciar noutros momentos (Hamido e Mendes, 2001). Na conceptualização da educação social constituíram focos importantes de reflexão: “o reconhecimento da dificuldade em estabelecer definições, face à amplitude e diversidade deste conceito; a referência à sua conexão com as circunstâncias sociais que envolvem as sociedades contemporâneas; a aceitação da necessidade de contextualização em função das transformações e características particulares do contexto em que opera e ainda a associação com a complexificação do próprio conceito de educação” (Hamido e Mendes, 2001, p.17).

Na definição de um saber profissional que resulta desta conceptualização, vimos como para a intervenção social em realidades complexas ganham visibilidade características como as da polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade, dinamismo e reflexividade (Carvalho e Baptista, 2004).

⁵⁰ Relativamente a estes aspectos, segundo o ODES (2002) a maioria dos diplomados declara estar satisfeito e muito satisfeito com o seu percurso profissional. O mesmo estudo demonstra que a taxa de desemprego ao fim de 3 anos era de 3,2% e ao fim de 5 situa-se nos 1,9%.

Mas preocupa-nos sobretudo perceber como nos percursos destes diplomados se identificam processos de integração e de reconhecimento profissional. Jogamos poder tomar aqui como proposta as orientações que já autores como Petrus nos anos 90 apontam, e que, mais recentemente Romans (2003) e Charlier (cit. por Carvalho e Baptista, 2004) dão seguimento: a ideia de que a visibilidade e reconhecimento desta integração bem como o desenvolvimento e análise de propostas de formação se faz por referência ao estudo das próprias práticas do educadores sociais.

O questionário aplicado traçou um cenário optimista: metade dos respondentes da amostra do questionário não mudou de emprego desde aquele que obtiveram após a conclusão do curso, o que pode revelar um índice significativo de inserção profissional continuada; este índice parece ser ainda mais significativo relativamente aos diplomados mais recentes. Quando há mudança de emprego? As razões evocadas referem sobretudo a não renovação de contrato, a procura de melhores condições de trabalho, a procura de emprego mais compatível com a formação e mais satisfatório.

Esta tendência de alguma continuidade e estabilidade parece ser confirmada na avaliação que os 4 entrevistados nos fizeram dos seus processos de integração profissional nos diferentes contextos. Quando olham para as situações de emprego que se sucederam no percurso de cada uma, predomina uma avaliação positiva das mudanças subjacentes, fazendo alusão a um bom enquadramento profissional e alguma autonomização financeira progressiva (D1), a um crescimento pessoal e técnico (D2 e D4), a uma vivência tranquila do processo (D3). Este “olhar” optimista prevalece aliás na satisfação que denotam face ao percurso pessoal e profissional até ao momento, mesmo apontando adversidades.

Em que situações culminam estes percursos de inserção no momento actual? A concluir o ponto de vista dos diplomados nestes processos de inserção social procuramos aprofundar a análise empírica tomando como foco privilegiado os respectivos cenários de inserção profissional actuais. Como se estão a desenrolar os processos de integração e afirmação profissional do ponto de vista dos diplomados, nomeadamente ao nível da adequação entre preparação profissional, desempenho no trabalho e expectativas dos empregadores?

A situação actual traçada pelo questionário, dados mais significativos: 76% estão a exercer uma profissão por conta de outrem na área de formação, sobretudo em contrato individual com termo ou sem termo, no primeiro caso com situações associadas a salários mais elevados;

13,8% em regime colectivo de trabalho, estão no quadro; a maioria a tempo inteiro, no sector privado; globalmente satisfeitos relativamente a indicadores diversos e a desenvolver⁵¹. Note-se que os principais indicadores de insatisfação se referem a oportunidades de promoção e estabilidade, que nos parece poderão estar associadas aos trâmites de evolução e afirmação do campo da Educação Social.

Pista conclusiva: *A este nível parece concluir-se de uma apreciação qualitativamente positiva no ponto de vista destas educadoras sociais quanto aos modos de viver a mudança no emprego, bem como quanto ao processo de integração no emprego e reconhecimento enquanto educadoras sociais a diferentes níveis. Os processos de integração nas instituições que as empregam actualmente e o reconhecimento do seu lugar profissional são por si avaliados positivamente. O reconhecimento do seu préstimo enquanto educadores sociais parece corresponder a uma valorização do desempenho profissional. No entanto, está também sempre presente a necessidade de se adaptarem e solucionarem necessidades colocadas a que têm de responder.*

4. Diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico, procuram-se? O que importa para os empregadores, no recrutamento e integração de educadores sociais.

A resposta a esta questão situa-nos num plano por nós privilegiado da discussão teórica e das opções metodológicas que dela decorreram: a inclusão da perspectiva dos empregadores, actores com protagonismo no mercado de trabalho, no acompanhamento da evolução destes percursos de inserção profissional de diplomados da ESES em Educação Social.

Os dados empíricos aqui em causa resultam exclusivamente da abordagem realizada através das entrevistas junto de interlocutores por nós seleccionados e que como dissemos estão directamente vinculados à situação profissional actual dos diplomados também entrevistados. Gostaríamos por isso de esclarecer que os tomámos apenas como dados enriquecedores e

⁵¹ Relativamente à distribuição dos diplomados segundo a situação na profissão, julgamos mais uma vez, interessante trazer para a discussão, os dados facultados pela ODES (2002), uma vez que corroboram com as principais tendências evidenciadas pelos resultados do questionário do nosso estudo. Salientamos, que cerca de 90% dos diplomados inquiridos pela ODES estavam empregados por conta de outrem (Maio de 2001); 75% estava com contrato individual sem termo e 22% com contrato individual com termo, especificamente quanto à área dos serviços sociais (no qual a Educação Social se insere) verificamos que 81,8% tinha contrato de trabalho sem termo e 11,3% tinha contrato de trabalho com termo. Ao nível da natureza jurídica da instituição empregadora (Maio de 2001) destacamos na área dos Serviços Sociais a integração de 52,3% de diplomados na Administração Pública e 36,5% em IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social).

complementares, dos quais *extraímos sobretudo sentidos para a qualificação destes processos de inserção e para um olhar sobre expectativas e necessidades nos contextos empregadores.*

Com a humildade metodológica e teórica que a dimensão desta abordagem exige, queremos sobretudo aqui *extrair sensibilidade empírica e teórica para a abordagem destes contextos*, quer em termos de eventual investigação futura que julgamos será relevante desenvolver com outro enfoque, quer no que respeita à orientação de possíveis estratégias de aproximação às instituições empregadoras por parte de instituições formadoras e neste caso da ESES.

Feita esta nota introdutória, o que nos diz a análise? Em primeiro lugar, importa dar aqui conta sobre as representações que resultam desta experiência de recrutamento de educadores sociais da ESES em particular. Parece predominar uma avaliação positiva do contributo destes técnicos, ainda que os primeiros contactos com a sua presença nos contextos profissionais sejam marcados por questões de afirmação profissional face a outros perfis de formação. *Há no entanto, um dado que pode apontar uma tendência: há entre os empregadores neste campo profissional uma diferença notória de níveis de contacto e reconhecimento deste perfil.*

Tínhamos de facto dado conta do carácter complexo nos processos de auto e hetero avaliação da actividade profissional dos educadores sociais. Como vimos atrás Carvalho e Baptista (2004) identificam factores potencialmente explicativos: o carácter recente e lento da afirmação do campo profissional; a coexistência com outras profissões na mesma área; as inseguranças do carácter educativo não formal da sua acção; a associação a uma tradição voluntarista e assistencialista ou ainda as dificuldades de fundamentação científica da área.

Esta conclusão é importante uma vez que queríamos perceber quais são então as razões que levam a optar pelo recrutamento destes diplomados. *A saber, surgem: o perfil de actuação, a emergência de novas áreas de formação através dos estágios curriculares e de necessidades de resposta no trabalho, as orientações legais e condições financeiras nas instituições, e finalmente o valor do diploma académico. Mas parece transversal o peso que tem um conjunto de necessidades que surgem em períodos de arranque e/ou desenvolvimento destas instituições.*

Identificados os motivos aparentemente relevantes para a procura de diplomados em Educação Social, podemos depois ainda encontrar alguns aspectos valorizados já nos processos de selecção que foram num outro momento foram descritos. Uma constatação importante é esta: *a de que estarão em causa para os empregadores critérios que tomam em consideração competências técnicas e pessoais, mas que tendem a valorizar sobretudo as experiências anteriores, nomeadamente de formação profissionalizante. Aqui há que salientar o papel que atribuem ao relacionamento entre instituições empregadoras e formadoras no desenvolvimento de estratégias e condições de familiarização com o perfil de formação em causa.*

Entre percursos mais ou menos estáveis e duradouros, vislumbrámos um horizonte de alguma progressão na empregabilidade destes técnicos. Estamos também aqui a falar de aspectos que aparecem como eventualmente potenciadores do emprego dos diplomados em Educação Social, entre os quais *pudemos encontrar o peso de condições estruturais mas também a relevância na avaliação das estratégias de adequação dos sujeitos licenciados: a evolução da legislação de enquadramento da área de trabalho em causa; a evolução na adequação do perfil de formação e a qualidade do contributo técnico e pessoal das diplomadas.*

Uma conclusão transversal é esta: a de que para os empregadores o grau de proximidade entre a inserção profissional e a área de formação e qualificações tem um significado muito importante quer na selecção quer, depois, na avaliação da empregabilidade destas experiências em particular. Mas conta também consideravelmente o modo como os sujeitos conciliam essas qualificações com o investimento individual de amadurecimento e adaptação profissional.

O seu ponto de vista sobre esta empregabilidade parece coincidir com uma lógica que cruza novamente condições estruturais do mercado de trabalho e da formação, e estratégias e escolhas dos sujeitos. Acrescenta-se aqui mais *um conjunto de pistas importante para a qualificação desta situação que traduz “estar inserido profissionalmente”, e que pode ajudar a «ler» as necessidades e expectativas dos mercados de trabalho ter emprego e estabilidade no mesmo, capacidade de compreensão, integração e inovação nos contextos de actuação; valor profissional, reconhecimento profissional; qualificação.*

Conclusão Geral

Limites e constrangimentos do processo de pesquisa. Os tempos da pesquisa e a gestão das opções metodológicas

Sentidos e coerência das opções metodológicas. A complementaridade entre abordagens quantitativas e qualitativas

Perspectiva sobre contributos e “utilidade” do trabalho realizado

Perspectivar pontes, preencher vazios. Hipóteses de desenvolvimento futuro do estudo da inserção profissional dos diplomados em Educação Social no Ensino Superior Politécnico

Limites e constrangimentos do processo de pesquisa. Os tempos da pesquisa e a gestão das opções metodológicas

Uma primeira dificuldade sentida no processo de pesquisa respeitou à delimitação do objecto de estudo face à fase em que se encontra a problematização da questão da inserção profissional dos diplomados no contexto particular da Escola Superior de Educação de Santarém e do Curso de Educação Social. De facto, apesar do trabalho que vem sendo desenvolvido na ESES - no âmbito dos estágios curriculares, dos processos institucionais de avaliação da escola e dos cursos, ou das parcerias locais - só recentemente com a criação de um Observatório de Avaliação se iniciou um processo sistemático de recolha e análise de dados empíricos perspectivando a avaliação da formação académica e da inserção profissional dos seus diplomados.

Este facto condicionou inevitavelmente a tomada de decisões e focalização de prioridades de investigação, assim como, a seguir, a avaliação da pertinência e exequibilidade do rumo a definir, num momento em que inúmeros desafios se colocam num campo ainda por aprofundar. No entanto, este constrangimento inicial que acabou por implicar um processo mais demorado de amadurecimento foi contornado com a conciliação das propostas internas da própria escola e da experiência profissional docente no âmbito dos estágios curriculares.

Uma segunda dificuldade decorre deste esforço de «parceria» interna e de colaboração com a actividade do Observatório de Avaliação da ESES. Todo o processo de pesquisa obrigou a um trabalho de adequação metodológica e de gestão de tempos que condicionou inevitavelmente a gestão da pesquisa em diversos aspectos.⁵² Mas há que referir que o confronto com condicionalismos inerentes a esse processo constituiu, do nosso ponto de vista, simultaneamente uma experiência que potencia condições e estratégias para uma outra aproximação entre a escola e o mercado de trabalho.

Este conjunto de circunstâncias obriga-nos assim a assumir *os principais limites da pesquisa*. Trata-se apenas de uma abordagem exploratória em que há que ressaltar limites na leitura possível através da conciliação entre estratégias quantitativas e qualitativas.

Em primeiro lugar, a análise dos dados recolhidos através do questionário pelo Observatório de Avaliação só pode ser encarada numa perspectiva exploratória uma vez que padeceu de

⁵² Nomeadamente na possibilidade de acesso aos dados recolhidos ou na construção dos guiões de entrevista.

critérios que obstaculizam uma lógica de representatividade⁵³. O principal problema aqui respeita à dificuldade de obtenção de respostas aos questionários, pelo que nos parece que os resultados obtidos permitiram sobretudo esboçar tendências e depois orientar a abordagem qualitativa e a construção coerente de procedimentos técnicos para o aprofundamento compreensivo das dimensões em análise.

Em segundo lugar, ao nível já das entrevistas se é verdade que os critérios e a selecção dos sujeitos abordados permitiram o cruzamento entre perspectivas de diferentes actores, também é verdade que impediram uma outra intensidade no contacto com diversidade de situações e contextos de inserção profissional. Pesaram aqui sobretudo condicionalismos que têm a ver com os limites temporais para o desenvolvimento da pesquisa e com os recursos e condições do investigador.

Sentidos e coerência das opções metodológicas. A complementaridade entre abordagens quantitativas e qualitativas.

Apesar das dificuldades e limites apontados julgamos poder confirmar, nesta fase final do processo, acerca da relevância e pertinência metodológica da opção pela articulação de um quadro metodológico diversificado – algo de resto já experimentado, como argumentámos no momento de fundamentação teórica da metodologia de investigação, ainda que com características diferentes, no contexto da investigação nacional e no campo da inserção profissional. Efectivamente, esta complementaridade foi profícua -pelas condições que proporcionou à concepção dos instrumentos de recolha de dados, mas sobretudo porque permitiu um outro sentido na aproximação à realidade empírica. Do nosso ponto de vista, a coerência da pesquisa entre questões, objectivos e processo de recolha e análise de dados empíricos teria ficado comprometida sem esta opção.

Tomar a análise dos resultados do Questionário como ponto de partida para a construção da análise qualitativa revelou-se um procedimento pertinente e fundamental. Para uma abordagem que se realizou num cenário de arranque de procedimentos de investigação - acção na avaliação da inserção profissional, como já repetimos, o contacto empírico com o objecto de estudo foi facilitado por uma primeira sistematização de tendências e condições na caracterização do público-alvo dos diplomados e dos seus percursos. Por outro lado, como se

⁵³ Referimo-nos concretamente à percentagem de respostas ao questionário, ainda que dentro de valores comuns neste tipo de estudos, consideramos que importa ressaltar cautelas na extrapolação dos dados recolhidos.

dirá mais à frente, esta articulação e complementaridade poderá trazer parece-nos, contributos para o aperfeiçoamento técnico do Questionário a aplicar no futuro próximo.

Conseguiu-se, deste modo, operacionalizar uma abordagem que apesar dos limites quer de representatividade quer de intensidade, reúne uma diversidade de dados empíricos e de pistas para a investigação e intervenção futura na ESES e na realidade localmente implicada. E aqui a possibilidade de apropriar os procedimentos e os instrumentos construídos para o estudo do problema da inserção profissional junto de outros públicos da formação da ESES apoia um sentido principal da pesquisa que era não apenas o de reflectir sobre a situação dos diplomados em Educação Social, mas também o de se integrar na actividade e missão da escola, em particular de aproximação ao mercado de trabalho, e que inclui obviamente outros públicos e áreas de actuação.

Perspectiva sobre contributos e “utilidade” do trabalho realizado

Evitando uma descrição exaustiva que não seria oportuna, em jeito de síntese apresentamos aqueles que nos parecem constituir aspectos relevantes dos contributos que foram emergindo da reflexão realizada e que agrupamos em 4 níveis principais de utilidade da pesquisa:

1. Nível profissional – a actividade docente

-Carácter enriquecedor da investigação - acção na actividade profissional docente: porque implicou um exercício de humildade no confronto com um inevitável processo de auto e hetero-avaliação⁵⁴; porque permitiu aprofundar conhecimento sobre públicos alvo de formação, reunindo pistas orientadoras da actividade pedagógica e institucional docente.

2. Nível institucional – a Escola Superior de Educação e o Instituto Politécnico de Santarém

-A integração na instituição da prática de estratégias de investigação que resultem de um trabalho «em rede»: e que do ponto de vista institucional pode beneficiar não apenas a escola mas também o Instituto Politécnico nas áreas de actuação e formação que abrange. A salientar o facto de esta pesquisa permitir dar visibilidade e apropriar resultados de trabalho produzido internamente. Fica clara a importância e papel que um Observatório de Avaliação pode

⁵⁴ Este processo era de algum modo inevitável uma vez em que o problema em estudo cruza directamente com o nosso objecto de acção formativa enquanto docente. Por isso, foi sempre inevitável uma projecção da avaliação dos entrevistados na nossa actividade profissional e no papel que desempenhamos enquanto formadores de diplomados em Educação Social da ESES e actores do estabelecimento de parcerias institucionais com contextos de emprego. Saliente-se porém que este problema foi por nós desde o início discutido (nomeadamente no capítulo 3).

desempenhar numa instituição de Ensino Superior. Consideramos ainda a avaliação positiva que os entrevistados fizeram deste tipo de estudos e aproximações, e as sugestões que a partir desse contacto foi já possível recolher relativamente à concepção de estratégias de relação com o mercado de trabalho. Por fim, parece-nos ainda que este tipo de experiências pode trazer outras condições para o cenário «desejado» na reestruturação dos sistemas de ensino superior em Bolonha. Do estudo realizado, estes contributos no plano institucional poderão mais directamente influir na dinamização dos cursos, e no caso em concreto o curso de Educação Social na ESES.

3. Nível comunitário local – a dinamização de parcerias

-O conhecimento sistemático de resultados deste tipo de processos de investigação traz vantagens acrescidas para a comunidade local e para o papel da ESES na dinamização de parcerias: para a actividade das instituições parceiras ao nível local pode representar a possibilidade de conhecer as perspectivas de avaliação dos diplomados, e da sua inserção no mercado de trabalho que integram; para a ESES pode significar um ganho no protagonismo local enquanto instituição responsável pela formação de diplomados, um sentido relevante do seu papel e missão na produção de conhecimento, e um motor para a renovação criativa no estabelecimento de parcerias.

4. Nível académico – a relevância da produção de conhecimento científico

-A utilidade de estudos aprofundados a partir de quadros metodológicos mistos: no campo da inserção profissional, da investigação no Ensino Superior Politécnico e na afirmação de uma área profissional recente. São reconhecidos os contributos que este tipo de estudo permite concretamente para a construção do campo da inserção profissional no âmbito nacional, face ao carácter recente e algo disperso da investigação produzida. Para o contexto do Ensino Superior Politécnico também nos atrevemos a assumir, ainda que com todas as reservas metodológicas apontadas, um contributo para o aprofundamento da discussão sobre a formação e inserção profissional dos seus diplomados. Na área específica da Educação Social, e no caso ainda do cenário nacional em particular, parece implícita a este trabalho de investigação a reunião de condições que apoiem a afirmação de uma área profissional recente, na medida em que se exploraram questões sobre a formação e inserção profissional deste perfil profissional, e que eventualmente beneficiam não só o conhecimento e visibilidade da área em causa, como a formação e integração no mercado de trabalho dos seus profissionais. Também aqui há a sublinhar a importância do enriquecimento no contexto nacional da

Educação Social de experiências de investigação a partir do cruzamento de abordagens metodológicas.

Perspectivar pontes, preencher vazios. Hipóteses de desenvolvimento futuro do estudo da inserção profissional de diplomados em Educação Social no Ensino Superior Politécnico

A rematar este trabalho de investigação gostaríamos de procurar sistematizar os principais contributos que julgamos ser possível extrair, retomando como ponto de partida deste trabalho o conjunto de questões implícitas no título “Trajectórias e cenários de inserção profissional de diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico”.

A nosso ver, ainda que a riqueza dos dados empíricos recolhidos e a complexidade da sua análise nos tenham permitido alguns apontamentos conclusivos que nos suscitam outras reflexões e desafios, seleccionáramos dois universos principais de dimensões a relevar para a compreensão dos percursos de inserção profissional e dos sentidos que neles “colocam” os actores.

Um primeiro universo coloca o enfoque sobre a análise das trajectórias e respeita ao valor do diploma do Ensino Superior Politécnico na inserção profissional. Foi possível concluir a relevância deste enfoque a diferentes níveis.

Em primeiro lugar, a confirmação de que a este valor está associada um conjunto de opções e de expectativas socialmente condicionadas. O que torna visíveis dois aspectos da singularidade do Ensino Superior Politécnico, e que traduzem de algum modo um paradoxo: a tendência para uma sobre - representação de categorias socialmente ainda distantes das oportunidades de democratização aparentemente abertas no Ensino Superior; mas por isso mesmo também, simultaneamente, o papel absolutamente fundamental que o subsistema politécnico parece assumir ao nível regional nas possibilidades de progressão desse horizonte de oportunidades.

Em segundo lugar, já o dissemos, o encontro com uma incontornável diversidade de percursos dos sujeitos: ainda que atravessada por condições e acontecimentos similares, fica inequívoca na nossa análise a pertinência interpretativa do cruzamento entre factores estruturais e estratégias dos actores. Só assim é de facto possível tornar inteligível como no universo social

e familiar deste estudo, encontremos oportunidades e escolhas que preenchem caminhos de inserção complexos e diversificados como os dos diplomados entrevistados.

Em terceiro lugar, o reforço também inequívoco, registado do ponto de vista dos próprios diplomados mas também dos empregadores, da importância da posse de um diploma de Ensino Superior, mas note-se sempre indissociável da também muito valorizada familiarização com o mercado de trabalho e proximidade com áreas de inserção.

Por último, a confirmação de algo que está amplamente argumentado pelos estudiosos do campo da inserção profissional, que há duas transições que podem representar muitas vezes vazios e rupturas inegáveis a considerar: entre a posse de um diploma e a obtenção de emprego, mas também entre o acesso ao emprego e a inserção profissional. Quer dizer, ter um diploma é fundamental mas não esgota em si mesmo as exigências do mercado de trabalho, e para estar inserido profissionalmente é preciso muito mais do que um emprego. Profícuo neste estudo foi, parece-nos, ter a possibilidade de esboçar alguns indicadores e condições facilitadoras de empregabilidade.

Um segundo universo que queremos aqui sublinhar, lança a discussão para os cenários no mundo do emprego e respeita aos modos de apropriação dos desempenhos no mercado de trabalho, mais concretamente à integração e afirmação profissional de diplomados em Educação Social, bem como às representações que tendem a emergir pelos responsáveis pelo emprego nestes contextos. E aqui temos que retirar dois apontamentos principais: a tendência para o reconhecimento e avaliação positiva deste processo de apropriação pelos educadores sociais diplomados do Ensino Politécnico surge ao lado da identificação de um conjunto de motivações de recrutamento muito claramente associadas às condições de desenvolvimento de um campo específico, neste caso da Educação Social. Como se viu entre as razões para o recrutamento dos diplomados aparecem com relevância: a valorização do domínio pelos sujeitos de um conjunto de competências, mas também as circunstâncias sócio - políticas que envolvem a história destas instituições empregadoras e desta área profissional.

Um eixo de questões emerge quando cruzamos estes dois universos – o da análise das trajetórias de inserção com uma aproximação aos contextos concretos de integração profissional dos diplomados e às representações que neles emergem – e respeita ao tipo de relação existente entre formação e emprego. Por outras palavras, a adequação desta relação parece proporcional aos modos de proximidade existentes entre os percursos dos sujeitos, as

instituições formadoras e o mundo do trabalho. E, no caso do nosso estudo, é de assinalar como, entre os “modos” de proximidade, se torna visível a importância da formação profissionalizante proporcionada através de estágios curriculares diversificados no Curso de Educação Social da ESES.

É neste ponto que julgamos poder retomar os desafios da nossa pesquisa, no sentido de “responder” à questão que privilegiámos e que respeita à adequação entre percursos de formação e percursos de inserção profissional. Estudar como é avaliada esta adequação ao nível deste campo da Educação Social no Ensino Superior Politécnico foi uma preocupação importante deste trabalho. Não queremos aqui de todo omitir o carácter exploratório que assumimos em todos os momentos da pesquisa. Mas não podemos também negligenciar aquilo que dele podemos extrair para o estudo das relações entre formação e emprego.

Coloquemos em interrogação: entre a formação e o emprego, que pontes e que vazios se identificam? Em síntese diríamos que entre um universo e outro, perspectivar pontes e preencher vazios parece implicar a conciliação entre:

- a posse de um diploma;
- a familiarização com o mercado de trabalho, em particular a experiência profissional;
- o desenvolvimento de competências de adequação, simultaneamente pessoais, sociais e profissionais, a contextos e condições estruturais;
- a capacidade de distanciamento crítico nas estratégias de apropriação dos percursos individuais;
- o conhecimento das condições (sociais, históricas e económicas) de desenvolvimento de um campo específico de inserção, como o da Educação Social;
- a criação de condições de aproximação prévia às motivações dos empregadores;
- a especialização e domínio técnico e teórico numa determinada área de formação e de trabalho;
- o estabelecimento de parcerias de formação com instituições empregadoras, em modalidades diversas e de carácter sinérgico, quer do ponto de vista da formação dos diplomados quer de implementação da instituição formadora.

Se agruparmos estes factores podemos concluir que a adequação entre a formação e o emprego parece depender do estabelecimento de ligações que por sua vez parecem assentar em concepções e posicionamentos face:

- aos processos de formação dos estudantes no Ensino Superior – que reforçam os pressupostos do processo de Bolonha, da formação de banda larga, mas com condições de especialização técnica e teórica progressiva;
- às políticas de formação intra-institucionais – que remetem para as potencialidades do aprofundamento da abertura ao mercado de trabalho e às comunidades locais, nomeadamente através da formação profissionalizante e da inovação e aprofundamento de modalidades de parcerias de formação;
- às políticas de democratização do Ensino Superior – que questionam o dualismo entre Ensino Universitário e Ensino Politécnico, valorizam vantagens comparativas do subsistema politécnico no acolhimento e empregabilidade a nível local e regional, mas que mostram também a necessidade de inovar condições e oportunidades de formação que superem a situação ainda de desvantagem em que se encontram os jovens, regional e socialmente, distantes dos centros de formação e de uma outra diversidade de oportunidades de formação.

Da análise e discussão que foi possível desenvolver neste estudo exploratório emergem por isso, do nosso ponto de vista, algumas linhas possíveis de questões que nos importaria aprofundar em desenvolvimentos futuros.

Podemos ou não falar de uma “cultura” específica de formação no Ensino Politécnico? Em que medida a dimensão profissionalizante dessa formação aparece como traço distintivo e identitário, face aos processos de ensino nas universidades? No caso destes diplomados, fica por esclarecer de que modo a avaliação que é feita da sua formação e inserção estará vinculada aos pressupostos e práticas de formação valorizadas na escola formadora, ou por exemplo, a aspectos específicos da construção de um determinado perfil de formação e profissão. Do mesmo modo, importa “olhar” o perfil de docente neste subsistema politécnico e discutir tendências de comparação com a universidade.

Nas relações entre as instituições formadoras e os empregadores, como se vai sucedendo esta reconfiguração de um campo profissional? E que repercussões se vislumbram na oferta formativa? Pudemos de facto vislumbrar, por exemplo, algumas impressões sobre o modo como a entrada dos estudantes através dos estágios nas instituições empregadoras marca a própria história das instituições ou até das suas necessidades de mão-de-obra. Pudemos também perceber que essa entrada parece ter tido efeitos concretos na afirmação profissional

dos educadores sociais. Mas mesmo a história do Curso de Educação Social na ESES não é independente dos desenvolvimentos nestas experiências profissionalizantes nem das solicitações que se vão colocando, ao nível quer da oferta de estágios curriculares, quer do trabalho de parceria com as instituições empregadoras.

Suscita ainda a nossa curiosidade conseguir estudar tendências e sentidos que não pudemos discernir relativamente à situação de trabalhador – estudante. Em que medida condiciona ou facilita a inserção profissional? De facto, na abordagem ficou por determinar se existe ou não contradição entre a tendência que os resultados do questionário mostram e a experiência relatada na primeira pessoa pelos nossos entrevistados. Sabemos da relevância da experiência profissional, mas constatamos também como essa experiência por vezes resulta mais de um conjunto de constrangimentos socioeconómicos que se impõem do que propriamente da construção de um percurso estruturado por interesses e objectivos coerentes com a formação e profissão desejada.

Assim, neste estudo das relações entre percursos de formação e percursos de inserção profissional interessaria nomeadamente, julgamos nós, colocar hipóteses sobre a “cultura” de formação no Ensino Superior Politécnico, sobre os modos e sentidos da conciliação entre emprego e formação nos percursos dos estudantes, e finalmente sobre o campo e identidade profissional dos educadores sociais e as tendências emergentes da oferta formativa nesta área da Educação Social.

O défice de estudos comparativos no contexto nacional do Ensino Superior, no campo da inserção profissional, bem como da Educação Social, motiva-nos na prossecução de possibilidades de investigação. Motiva-nos ainda a vontade de continuar a encarar a investigação enquanto potencial ferramenta para dinamizar pontes na articulação entre o trabalho de formação e o contacto com o mundo do trabalho.

Bibliografia

ALEXANDRE, V. (2005), *Capital Humano: O Caso do Instituto Politécnico de Santarém*, Santarém, Instituto Politécnico de Santarém.

ALMEIDA, A. M. (1997), “Metodologias de investigação em ciências de educação – questões epistemológicas”, Lisboa, *VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRS*.

ALMEIDA, J. F., et al. (2003), *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta Editora.

ALMEIDA, J. F., et al. (1994), *Regiões Gerais Periféricas: Que Desenvolvimento? – Uma Experiência no Concelho de Almeida*, Lisboa, C.A.I.S./C.I.E.S.

ALVES, M. G. (2005), “Trajectórias de inserção profissional: uma música sem maestro?”, Universidade de Aveiro, *Actas do Congresso Internacional de Educação e Trabalho (Edição em CDRom)*.

ALVES, M. G. (2005), “Como se entrelaçam a Educação e Emprego? Contributos da Investigação sobre Licenciados, Mestres e Doutores, em <http://www.eses.pt/interaccoes>.

ALVES, M. G. (2003), *A inserção profissional de diplomados de Ensino Superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (policopiado).

ALVES, M. G. (1998), “Inserção na vida activa e dinâmicas identitárias”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 26, pp. 131-147.

ALVES, M. G. (1997), *A inserção na vida activa de jovens diplomados do Ensino Superior: contributo para o estudo das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento, Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (policopiado).

- ALVES, N. (2008), *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- ALVES, N. (2005), *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados* pela Universidade de Lisboa, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- ALVES, N.; CABRITO, B.; CANÁRIO, R. e GOMES, R. (1996), *A Escola e o Espaço Local. Políticas e Actores*, Coleção Ciências da Educação – 13, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ANDER-EGG, E. (1995), *Introdução ao Trabalho Social*, Petrópolis, Brasil, Vozes.
- AZEVEDO, J. (1994), “Educação e Desenvolvimento: uma viagem à procura de novos horizontes”, *Colóquio/Educação e Sociedade*.
- AZEVEDO, M. (2001), *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para Estruturação Escrita*, Lisboa, Universidade católica Editora, 2.^a edição.
- BALSA, C. M., et al. (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior. Desigualdades e diferenciação*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Edição Colibri.
- BAPTISTA, I. (2001), “Educação Social: Um Espaço Profissional com Valor e com Sentido” in *Espaço(s) de Construção e Identidade Profissional*, Porto: Universidade Portucalense. pp. 55-60.
- BATISTA, M. L. (1996), *Os Diplomados do Ensino Superior e o Emprego. A Problemática da Inserção na Vida Activa*, Lisboa, Edição do Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- BELL, J. (2001), *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa, Gradiva, 1.^a edição.
- BENAVENTE, A., et al. (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século Edições.
- BENAVENTE, A., et al. (1992), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Editorial Teorema.

- BENAVENTE, A. (1992), “A Reforma Educativa e Formação de Professores” in Nóvoa, A. e Popkewitz, T. S. (eds.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa, Educa.
- BESSA, D.; ESPADA, J. C.; PIRES, E. L. e STAVENHAGEN, R. (1997), *Nos 10 Anos da Lei de Bases. Memórias e Projectos*, Porto, Edições ASA.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.
- BOUDON, R. (1979), *La Logique du Social*, Hachette.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1964), *Les Herités. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit.
- CANÁRIO, R. (1995), “Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas”, in Estrela, A.; Barroso, J. e Ferreira, J. (orgs.), *A Escola, um objecto de estudo*, Lisboa, AIP ELF/AFIRSE.
- CANÁRIO, R. (org.) (1992), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa.
- CARDONA, M. J. (coord.) (2005), *Instituto Politécnico de Santarém, 25 Anos*, Santarém, IPS.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998), *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- CARVALHO, A. D. e BAPTISTA, I. (2004), *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*, Porto, Porto Editora.
- CENTRO DE INVESTIGAÇÃO DE POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR (2008), *Políticas do Ensino Superior. Quatro Temas em Debate*, Lisboa, Conselho Nacional da Educação.
- CHOPART, J. N. (org.) (2003), *Os Novos Desafios do Trabalho Social*, Porto, Porto Editora.

COMISSÃO EUROPEIA (1995), «*Livro Branco*» sobre a *Educação e a Formação. Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. (1977), *L'Acteur et Le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*, Paris, Éditions du Seuil.

CRUZEIRO, M. (1996), “Uma luz ao fundo do túnel”, *Revista Vértice*, II Série, 74, Editorial Caminho.

D'ESPINEY, R. (org.) (1994), “Escolas Isoladas em Movimento”, *Cadernos ICE*, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas.

DIÁRIO DA REPÚBLICA, n.º 205/90 Série I, Lei n.º 54/90 de 5 de Setembro de 1990.

DUBAR, C. (2001), “La construction sociale de l'insertion professionnelle”, *Éducation et Sociétés*, 7, pp. 23-36.

DUBET, F. (1996), *Sociologia da Experiência*, Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa, Instituto Piaget.

DUPUY, J. P. (1982), *Ordres et Désordres. Enquête Sur Un Nouveau Paradigme*, Paris, Éditions Du Seuil.

DURAND, D. (1979), *La Systémique, Que Sais – Je?*, PUF.

EISENSTADT, S. N. (1991), *A Dinâmica das Civilizações. Tradição e Modernidade*, Lisboa, Edição Cosmos.

ESTANQUE, E. e NUNES, J. A. (2003), “Dilemas e desafios da Universidade”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 5-44.

FLECHA, R. (1990), *La Nueva Desigualdad Cultural*, Esplugues del Llobregat, El Roure.

FODDY, W. (1996), *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras, Celta Editora.

FRAZÃO, L. (2005), *Da escola ao mundo do trabalho: competências e inserção sócio-profissional*, Colecção Desenvolvimento Curricular, 9, Lisboa, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

GIDDENS, A. (1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.

GONÇALVES, F. R., *et al.* (Observatório Permanente para a Qualidade de Ensino, Universidade do Algarve) (2006), “Percursos de empregabilidade dos licenciados: perspectivas europeias e nacional”, *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), pp. 99-114.

GONÇALVES, M. (2002), “Os jovens e a inserção profissional: mutações de realidade e problemática”, in Costa, J.; Mendes, A. e Ventura, A. (orgs), *Avaliação das Organizações Educativas – Actas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 371-382.

GRÁCIO, S. “Discutindo a Teoria do Capital Humano: uma análise da valorização da educação pelas empresas em Portugal”, de 1982 a 1993 in Estrela, A.; Canário, R. e Ferreira, J. (orgs.), (1996) *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho – Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Lisboa, AFIRSE Portuguesa.

GUERRA, I. C. (2000), *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*, Cascais, Principia.

GUERREIRO, M. D. e ABRANTES, P. (2007), *Transições Incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*, Lisboa, CITE.

HAECHE, A. V. (1992), *Escola à Prova da Sociologia*, Colecção Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget.

HAMIDO, G. e MENDES, L. T. (2001), “Um olhar interdisciplinar na descoberta de um espaço profissional: contributos para a formação do Educador Social”, *Revista ESES*, 11, pp. 15-28.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; PAYET, J. P. e ROULLEAU-BERGER, L. (s/d), *L'École Dans La Ville. Accords et désaccords Autour D'Un Projet Politique*, Paris, Éditions L'iris, Éditions L'H.

HIS (2005), *Eurostudent Report 2005: Social and Economics Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators*, Germany, Hannover, Hochschul-Information-System.

IBRAM, C. (1993), “Pour lutter contre l'exclusion”, *Éducation des Adultes*, Paris, Éditions.

ITURRA, R. (1990), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra. Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa, Escher.

KNIGHT, P. e YORKE, M. (2004), *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*, London and New York, RoutledgeFalmer.

LEÃO, M. T. (2007), *O Ensino Superior Politécnico em Portugal. Um Paradigma de Formação Alternativo*, Santa Maria a Feira, Edições Afrontamento.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1990), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.

LOPES, J. T. (1996), *Tristes Escolas – Práticas Culturais e Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Coleção Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação, 9, Porto, Edições Afrontamento.

MACHADO, F. L., et al. (2003), “Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.

MARTINS, A. M.; ARROTEIA, J. C. e GONÇALVES, M. M. B. (2002), *Sistemas de (des)emprego: trajectórias de inserção*. Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação: Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação.

MARTINS, S. C. e CAMPOS, J. (2006), *Processos de Transição do Ensino Secundário para o Superior: Os Alunos do Instituto Politécnico de Santarém*. Politécnica – Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.

MARTINS, S. C.; MAURITTI, R. e COSTA, A. F. (2005), *Condições Socioeconómicas dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGES/MCTES.

MORIN, E. (s/d), *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, Colecção Ciência Aberta, Lisboa, Editorial Notícias.

MORIN, E. (1984), *Sociologia*, Lisboa, Publicações Europa-América.

MORROW, R. A. e TORRES, C. A. (1997), *Teoria Social e Educação*, Colecção Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação (10), Porto, Edições Afrontamento.

NEVES, A. e OLIVEIRA, G. S. (coord.) (2000), *Inserção no Mercado de Trabalho de Populações com Especiais Dificuldades*, cadernos 21/22, Lisboa, Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

ODES (2002), *Inquérito de Percurso aos Diplomados do Ensino Superior – 2001*, Lisboa, ODES/INOFOR.

ODES (2000), *Inquérito Piloto de Percurso aos Diplomados do Ensino Superior 1999*, Lisboa, ODES/INOFOR.

OLIVIER, B. (1995), *L'Acteur et Le Sujet. Vers un Nouvel Acteur Économique*, Paris, Desclée de Brower.

PARDAL, L., et al (org.) (2007), *Educação e Trabalho: representações, competências e trajectórias*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

PINEAU, G. (1995), “Vers un Paradigme de recherche-formation en réseau”, in *Actas do Colóquio – Estado Actual da Investigação em Formação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PINTO, J. M. (1984/85), “Questões de Metodologia Sociológica (I, II, III)”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 1, 2 e 3.

PINTO, J. M. e ALMEIDA, J. F. (1990), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Colecção B.T.U., Lisboa, Editorial Presença.

PIRES, E., *et al.* (1999), *O Ensino Básico em Portugal*, Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Porto, Edições Asa.

PIRES, E. L. (org.) (1996), *Educação Básica. Reflexões e Propostas*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PIRES, E. L.; FERNANDES, A. S. e FORMOSINHO, J. (1991), *A Construção Social da Educação Escolar*, Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Porto, Edições Asa.

POPPER, K. R. (1992), *Em Busca de Um Mundo Melhor*, Lisboa, Editorial Fragmentos.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 3.^a edição.

ROMANS, M.; PETRUS, A. e TRILLA, J. (2003), *Profissão: Educador Social*, Porto Alegre, Artmed.

SANTOS, B. S. (1996), *Um Discurso Sobre As Ciências*, Porto, Edições Afrontamento, (8.^a Edição).

SANTOS, B. S. (1994), *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto, Edições Afrontamento.

SCHULLER, T. (1995), “Réflexions sur la citoyenneté, les droits et l’éducation”, *Conseil de la Coopération Culturelle – Conference Finale*, Strasbourg.

SEBASTIÃO, J. (2006), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ICTE).

SEBASTIÃO, J. (1995), “Modos de Vida Marginais: O Caso das Crianças de Rua” in *Infância e Juventude*, 2, Lisboa, DESTM/MJ.

SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

SIMÃO, J. V., *et al.* (2003), “Ensino Superior: uma visão para a próxima década”, Coleção Trajectos Portugueses, 53, Lisboa, Gradiva.

STENSTROM, M. L. (sd), “A transição do ensino profissional superior para a vida activa”, *Formação Profissional, Revista Europeia*, 28, pp.74-82.

STOER, S. R. e ARAÚJO, H. C. (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho*, Lisboa, Escher.

STOER, S. R. (org.) (1991), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto, Edições Afrontamento.

TEIXEIRA, L.; DELGADO, L. e SEBASTIÃO, J. (1996), “Avaliar (n)a escola: quadros, modelos, práticas”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, Lisboa, pp. 95-107.

TORRES, *et al* (2004) *Homens e Mulheres entre Família e Trabalho*, Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Segurança Social e do Trabalho, CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

TROTTIER, C. (2001), “La sociologie de l’éducation et l’insertion professionnelle des jeunes”, *Éducation et Sociétés*, 7, pp. 93-101.

TROTTIER, C. (2000), “Questionnement sur l’insertion professionnelle des jeunes”, *Lien Social et Politiques-RIAC*, 43, Printemps.

TROTTIER, C. (1999), “Tendances actuelles des recherches sur l’insertion professionnelle”, Université Catholique du Chili – Programme de Doctorat en Sciences de L’Éducation.

TROTTIER, C.; LAFORCE, L. e CLOUTIER, R. (1995), “Les représentations de l’insertion professionnelle chez les diplômés de l’université”, in Charlot, B. e Glasman, D., *Formation Emploi*, 58, Paris, PUF.

URBANO, C. V. (2005), *A procura de ensino politécnico – motivações e escolhas: o caso do Instituto Politécnico de Santarém*, Tese de Mestrado em Sociologia da Educação, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (policopiado).

VALENTE, A. C. (coord.) (2005), *O sector dos Serviços de Proximidade : Serviços da Acção Social*, 24, Lisboa, Instituto para a Qualidade na Formação, 1.^a Edição.

VALENTIM, J. P. (1997), *Escola, Igualdade e Diferença*, Porto, Campo das Letras.

VINCENS, M. J. (1981), Conférence: Problématique générale de l’insertion professionnelle, in Colloque: “L’insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires”, Université Catholique de Louvain, Institut des Sciences du Travail.

ANEXOS

ANEXO I

PLANO DE ESTUDOS DA LICENCIATURA DO CURSO DE EDUCAÇÃO SOCIAL DA ESES

EDUCAÇÃO SOCIAL

Licenciatura 1º Ciclo de Bolonha

EDUCAÇÃO SOCIAL Licenciatura 1º Ciclo de Bolonha			Tempo de trabalho (horas)		
Unidades Curriculares	Área científica	Tipo	Total	Contacto	Créditos
1º Semestre					
Sociologia da Educação	SOC	S	150	TP/60	6,0
Psicologia do Desenvolvimento	PSI	S	150	TP/60	6,0
História Social Contemporânea de Portugal	HIS	S	100	TP/60	6,0
Tecnologias de Informação e Comunicação I	TIC	S	100	TP/60	6,0
Técnicas de Expressão do Português	EC	S	100	TP/60	6,0
TOTAL			750	300	30,0
2º Semestre					
Tecnologias de Informação e Comunicação II	TIC	S	150	TP/60	6,0
Sociologia da Educação Não Formal	SOC	S	150	TP/60	6,0
Educação Ambiental	EA	S	150	TP/60	6,0
Promocção Social e Cognitiva	PSI	S	150	TP/60	6,0
Estatística	MAT	S	150	TP/60	6,0
TOTAL			750	300	30,0
3º Semestre					
Estágio I	E	S	150	E/45	6,0
Desenho e Desenvolvimento de Projectos de Intervenção Socioeducativa	PGP	S	125	TP/50	5,0
Sociologia da Exclusão e Marginalidade Social	PSAI	S	125	TP/50	5,0
Meios e Técnicas Audiovisuais	MMES	S	125	TP/50	5,0
Metodologias de Investigação em Ciências Sociais	MMES	S	125	TP/50	5,0
Expressão Dramática	EC	S	100	TP/40	4,0
TOTAL			750	285	30,0
4º Semestre					
Estágio II	E	S	150	E/45	6,0
Metodologias de Animação Cultural	MMES	S	125	TP/50	5,0
Promocção de Saúde - oportunidades, estratégias e práticas	PGP	S	125	TP/50	5,0
Políticas de Intervenção Social	PSAI	S	125	TP/50	5,0
Dinâmica de Grupos	EC	S	125	TP/50	5,0
Psicossociologia da Família	PSI	S	100	TP/40	4,0
TOTAL			750	285	30,0
5º Semestre					
Estágio III	AVPM	S	200	E/60	8,0
Sociologia das Organizações	PSAI	S	125	TP/50	5,0
Animação de Crianças e Jovens	PSI	S	150	TP/60	6,0
Psicologia do Adulto e do Idoso	PGP	S	150	TP/60	6,0
Legislação Social	PGP	S	125	TP/50	5,0
TOTAL			750	280	30,0
6º Semestre					
Estágio IV	E	S	200	E/60	8,0
Animação de Adultos e Idosos	PSAI	S	150	TP/60	6,0
Educação e Formação de Adultos	PSAI	S	150	TP/60	6,0
Migrações, Identidades e Inclusão social	PSAI	S	125	TP/50	5,0
Gestão das Organizações Sociais	PGP	S	125	TP/50	5,0
TOTAL			750	280	30,0

ANEXO II

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA ESES – 2001/2006



INQUÉRITO AOS DIPLOMADOS 2001-2006

Leia atentamente cada questão e as hipóteses de resposta respectivas antes de responder.

Para responder à maioria das questões terá de assinalar com um (x) no quadrado correspondente à sua opção de resposta.

Nas questões em que aparecem linhas deverá escrever a sua resposta de forma legível s.f.f.

A sigla NS/NR significa “não sabe ou não responde”.

Nos casos em que nenhuma das hipóteses de resposta se adequa à sua situação/opinião tem a possibilidade de acrescentar um outra hipótese de resposta no espaço “Outro. Qual?”.

P1. Indique qual o curso de Bacharelato ou Licenciatura que concluiu na Escola Superior de Educação de Santarém?

CURSO	BACHARELATO	LICENCIATURA
	1	2
1. Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Educadores de Infância.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico Variante de Educação Visual e Tecnológica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico Variante de Matemática e Ciências da Natureza.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico Variante de Educação Musical.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico Variante de Educação Física.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Educação Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Animação Cultural e Educação Comunitária.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P2. Em que mês e ano é que concluiu o curso?

_____ (mês) _____ (ano)..... NS/NR ☐1

I. DADOS PESSOAIS E FAMILIARES

P3. Sexo Masculino ☐1 Feminino ☐2

P4. Qual a sua data de nascimento? _____/_____/19____

P5. Qual a sua nacionalidade?

Portuguesa..... ☐1

Outra. Qual? ☐2

P6. Em que Concelho reside? _____

P7. Esse Concelho é o mesmo em que residia quando entrou para o ensino superior?

Sim..... ☐1

Não..... ☐2

P8. Com a entrada na ESES teve de mudar de residência?

Sim..... ☐1

Não (passe P10.)..... ☐2

P9. (Se sim) Onde passou a residir?

- Residência do IPS..... ☐ 1
- Quarto alugado..... ☐ 2
- Apartamento alugado..... ☐ 3
- Residência própria..... ☐ 4
- Outra situação. Qual? _____

P10. Qual era o seu estado civil quando concluiu a formação no ensino superior na ESES? E qual é actualmente?

	QUANDO CONCLUIU	
	O CURSO	ACTUALMENTE
	1	2
1. Solteiro(a).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Casado(a).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. União de facto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Separado(a).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Divorciado(a).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Viúvo(a).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P11. Tem filhos?

- Sim..... ☐ 1
- Não (passe P14.)..... ☐ 2

P12. (Se sim) Quantos?

|_| |_|

P13. Se tem filhos, qual a idade do mais novo e do mais velho?

|_| |_| mais novo(a) |_| |_| mais velho(a)

P14. Quantas pessoas, incluindo você o(a) próprio(a) vivem, habitualmente, em sua casa?Nr. de pessoas..... ☐☐ [Se indicou apenas 1 (vive sozinho/a) continue na P17.]**P15. No caso de não viver sozinho/a, responda, por favor, às seguintes questões. [Pode assinalar mais do que uma resposta]**

	SIM	NÃO
	1	2
1. Vive com os seus pais ou com um deles?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vive com algum outro familiar ascendente (avós, tios, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vive com algum familiar colateral (irmãos, primos, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vive com algum familiar descendente (filhos, sobrinhos, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vive com alguma outra pessoa, sem relação amorosa (amigo/a, colega, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vive com alguma outra pessoa com relação amorosa (cônjuge, companheiro/a, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P16. No caso de viver com o cônjuge/companheiro(a) qual o grau de escolaridade mais elevado que o seu cônjuge/companheiro(a) completou?

- | | |
|--|----------------------------|
| 1.º Ciclo do Ensino Básico — 4.º ano de escolaridade ou equivalente..... | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2.º Ciclo do Ensino Básico — 6.º ano de escolaridade ou equivalente..... | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3.º Ciclo do Ensino Básico — 9.º ano de escolaridade ou equivalente..... | <input type="checkbox"/> 3 |
| Ensino Secundário Complementar ou equivalente (antigo 7.º ano)..... | <input type="checkbox"/> 4 |
| 12.º ano ou equivalente..... | <input type="checkbox"/> 5 |
| Bacharelato..... | <input type="checkbox"/> 6 |
| Licenciatura..... | <input type="checkbox"/> 7 |
| Mestrado..... | <input type="checkbox"/> 8 |
| Doutoramento..... | <input type="checkbox"/> 9 |
| Outro. Qual? | |

P17. Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

- | ESCOLARIDADE DOS PAIS | PAI
1 | MÃE
2 |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. 1.º Ciclo do Ensino Básico — 4.º ano de escolaridade ou equivalente..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 2.º Ciclo do Ensino Básico — 6.º ano de escolaridade ou equivalente..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 3.º Ciclo do Ensino Básico — 9.º ano de escolaridade ou equivalente..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ensino Secundário Complementar ou equivalente — (antigo 7.º ano)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 12.º ano ou equivalente..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Bacharelato..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Licenciatura..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Mestrado..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Doutoramento..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Outro. Qual? | | |

P18. Qual a condição dos seus pais perante o trabalho?

- | CONDIÇÃO PERANTE O TRABALHO DOS PAIS | PAI
1 | MÃE
2 |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Exerce uma profissão por conta própria..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Exerce uma profissão por conta de outrem..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Desempregado(a)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Doméstico(a)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Reformado(a)/pensionista..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Incapacidade permanente para o trabalho..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Outro. Qual? | | |

II. TRAJECTÓRIA ACADÉMICA

P19. Com que habilitação se candidatou, pela primeira vez, ao ensino superior? [Assinale a resposta que se adequa à sua situação]

- | | |
|---|----------------------------|
| 12.º ano, via de ensino..... | <input type="checkbox"/> 1 |
| Curso do ensino técnico-profissional..... | <input type="checkbox"/> 2 |
| Exame ad-hoc..... | <input type="checkbox"/> 3 |
| Outra situação. Qual? | |

P20. Em que ano lectivo, curso e estabelecimento se matriculou pela 1.ª vez no ensino superior?

Ano ____ / ____

Curso _____

Estabelecimento _____

P21. Qual a modalidade de acesso ao ensino superior?Concurso nacional: Contingente Geral..... ☐ 1Concurso nacional: Contingente Regiões Autónomas (Madeira e Açores)..... ☐ 2Concurso nacional: Contingente Timor..... ☐ 3Concurso nacional: Contingente Emigrantes..... ☐ 4Concurso nacional: Contingente Deficientes..... ☐ 5Concurso especial – Qual? _____ ☐ 6Regime especial – Qual? _____ ☐ 7

Outro. Qual? _____

P22. O curso que concluiu na ESES correspondeu à 1.ª vez que se matriculou no ensino superior?Sim..... ☐ 1Não (passe P24.)..... ☐ 2**P23. (Se sim) Em que ano lectivo se matriculou e com que nota de candidatura?**

Ano ____ / ____

Nota de candidatura | __ | , | __ | valores

P24. A matrícula no curso que concluiu na ESES resultou de:Candidatura ao ensino superior..... ☐ 1Mudança de curso dentro do mesmo estabelecimento de ensino (passe P28.)..... ☐ 2Reingresso (no mesmo estabelecimento de ensino, podendo ou não tratar-se do mesmo curso) (passe P28.)..... ☐ 3Transferência entre diferentes estabelecimentos de ensino..... ☐ 4

Outra situação. Qual? _____

P25. Caso tenha efectuado alguma transferência de estabelecimento, indique qual o tipo de instituição onde ficou colocado pela 1.ª vez:Universidade pública..... ☐ 1Universidade privada..... ☐ 2Politécnico..... ☐ 3

Outro tipo. Qual? _____

P26. O curso que concluiu na ESES foi a primeira opção?Sim (passe P28.)..... ☐ 1Não ☐ 2**P27. (Se não foi a 1.ª opção) Qual foi o curso/estabelecimento em que concorreu em primeiro lugar?**

Curso _____

Estabelecimento _____

P28. Concluiu o curso, em que se matriculou na ESES, no tempo curricular mínimo (=tempo previsto oficialmente)?

- Sim (passe P30.) ☐ 1
- Não ☐ 2

P29. No caso de não ter concluído o curso em que se matriculou na ESES, no tempo curricular mínimo, indique as principais razões num máximo de três:

- Cumprimento do serviço militar obrigatório durante o curso ☐ 1
- Conciliação do curso com a actividade profissional/emprego ☐ 2
- Desinteresse pelo curso ☐ 3
- Doença ☐ 4
- Casamento ☐ 5
- Nascimento de filho(s) ☐ 6
- Dificuldade em obter aproveitamento numa/num conjunto de disciplinas ☐ 7
- Outra. Qual? _____

P30. Qual foi a sua média final de curso?

- | _ | , | _ | valores NS/NR ☐ 1

P31. Qual a principal razão que o(a) levou a ingressar no ensino superior? [Assinale uma única resposta]

- Mais possibilidades de encontrar emprego ☐ 1
- Mais possibilidades de encontrar emprego bem remunerado ☐ 2
- Progressão na carreira profissional ☐ 3
- Poder desempenhar a profissão desejada ☐ 4
- Desenvolvimento intelectual e cultural ☐ 5
- Ascensão Social ☐ 6
- Aproveitamento escolar anterior ☐ 7
- Influência da família e dos amigos ☐ 8
- Outra. Qual? _____

P32. Quais as principais razões (num máximo de três) que o(a) levaram a ingressar no curso que concluiu na ESES?

- Por ser um curso com prestígio ☐ 1
- Pela estrutura curricular do curso ☐ 2
- Por ser um curso essencialmente prático ☐ 3
- Por ser um curso essencialmente teórico ☐ 4
- Por ser um curso com boas saídas profissionais ☐ 5
- Por ser um curso com saídas profissionais diversificadas ☐ 6
- Por ser um curso que permitia desempenhar uma profissão que o/a realizasse pessoalmente ☐ 7
- Por ser um curso que permitia desempenhar uma profissão útil ☐ 8
- Por ser um curso que permitia desempenhar uma profissão bem remunerada ☐ 9
- Influência da família e dos amigos ☐ 10
- Aproveitamento escolar ☐ 11
- Realização pessoal ☐ 12
- Outra razão. Qual? _____

P33. Quais as principais razões (num máximo de três) que o(a) levaram a ingressar na ESES?

- Por ser um estabelecimento de ensino com prestígio..... ☐ 1
- Por ser o único estabelecimento que tinha o curso que pretendia..... ☐ 2
- Por ser um estabelecimento que tinha um corpo docente com qualidade..... ☐ 3
- Por ser um estabelecimento com boas instalações e equipamentos de ensino..... ☐ 4
- Por ser o estabelecimento mais próximo do sítio onde vivia..... ☐ 5
- Por conselhos de amigos..... ☐ 6
- Por conselhos de familiares..... ☐ 7
- Por conselhos de professores..... ☐ 8
- Outra razão. Qual? _____

P34. Actualmente qual seria a sua opção? [Assinale uma única resposta]

- Escolhia o mesmo curso, mas outro estabelecimento de ensino..... ☐ 1
- Escolhia outro curso, mas o mesmo estabelecimento de ensino..... ☐ 2
- Escolhia outro curso e outro estabelecimento de ensino..... ☐ 3
- Faria a mesma opção..... ☐ 4
- Não se inscrevia em nenhum curso superior..... ☐ 5

P35. Qual o regime em que frequentou o curso?

- Estudante (Passe P38.)..... ☐ 1
- Trabalhador(a) /estudante..... ☐ 2

P36. Se respondeu trabalhador(a) /estudante em que regime de trabalho?

- A tempo inteiro..... ☐ 1
- A tempo parcial..... ☐ 2

P37. Que tipo de vínculo tinha nesse trabalho?

- Contrato a termo certo..... ☐ 1
- Contrato a termo indeterminado..... ☐ 2
- Recibos verdes..... ☐ 3
- Outro. Qual? _____

P38. Durante o curso beneficiou de algum tipo de apoio social?

- Sim..... ☐ 1
- Não (passe P40.)..... ☐ 2

P39. (Se sim) De que tipo(s) foram esses apoios sociais?

- | | SIM
1 | NÃO
2 |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Bolsa de estudo dos Serviços de Acção Social..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Residência de estudantes..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Pagamento do passe social..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Outro. Qual? _____ | | |

P40. Frequentou alguma formação de carácter extracurricular durante o curso? (p.e. informática, línguas, artísticas e culturais, associativas, etc.)

- Sim..... ☐1
 Não (passe P42.)..... ☐2

P41. (Se sim) Em que área(s)? [Pode assinalar mais do que uma resposta]

- Informática..... ☐1
 Línguas..... ☐2
 Artística e culturais (dança, música, pintura)..... ☐3
 Participação em associações (de estudantes, locais, recreativas)..... ☐4
 Trabalho voluntário (apoio a idosos, crianças)..... ☐5
 Trabalho remunerado (a tempo parcial ou a tempo completo)..... ☐6
 Outro. Qual? _____

P42. Diga se participou e em que medida foi importante a formação complementar não integrada na estrutura curricular?
 [Pode assinalar mais do que uma resposta]

	NÃO PARTICIPEI 1	NADA IMPORTANTE 2	POUCO IMPORTANTE 3	IMPORTANTE 4	MUITO IMPORTANTE 5
1. Estágio(s) não curriculares.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Especializações.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Programas de mobilidade/Intercâmbio de estudantes....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Seminários/Colóquios/Workshops.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Outra. Qual? _____					

P43. Numa escala de 1 a 5, posicione-se face ao contributo de cada um destes tipos de formação para a sua inserção profissional, [sendo que 1=não participei; 2=nada importante; 3=pouco importante; 4=importante e 5=muito importante].

	NÃO PARTICIPEI 1	NADA IMPORTANTE 2	POUCO IMPORTANTE 3	IMPORTANTE 4	MUITO IMPORTANTE 5
1. Actividades extracurriculares.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Formação complementar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Outras modalidades de formação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Outro. Qual? _____					

P44. Posicione-se numa escala de 1 a 4 [sendo 1= ausente, 2= pouco presente; 3= presente; 4=muito presente] **e assinale para cada aspecto a opção que considera mais correcta relativamente à frequência do curso que concluiu na ESES:**

	AUSENTE 1	POUCO PRESENTE 2	PRESENTE 3	MUITO PRESENTE 4
1. Disponibilidade de locais de estudo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Apoio à vida quotidiana (reprografia, bar, etc.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Apoio fornecido pelos Serviços de Acção Social.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Acessibilidade a referências bibliográficas específicas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Acessibilidade a equipamentos e meios informáticos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Acessibilidade a equipamentos e meios audiovisuais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. PERCURSO PROFISSIONAL

P45. Quais das seguintes frases ilustra melhor a situação que viveu imediatamente após a conclusão do curso na ESES?
[Pode assinalar mais do que uma opção]

- | | |
|--|----------------------------|
| Acabei o curso e inscrevi-me logo num programa de formação académica (p.e. mestrado ou pós-graduação)..... | <input type="checkbox"/> 1 |
| Procurei emprego durante algum tempo, mas como não encontrei decidi prosseguir os estudos..... | <input type="checkbox"/> 2 |
| Estive empregado(a) durante algum tempo, mas depois decidi retomar os estudos a tempo inteiro..... | <input type="checkbox"/> 3 |
| Obtive emprego imediatamente após a conclusão do curso..... | <input type="checkbox"/> 4 |
| Ainda não estou inserido(a) profissionalmente*..... | <input type="checkbox"/> 5 |
| Estou a realizar estágio profissional..... | <input type="checkbox"/> 6 |
| Outro. Qual? | |

*** No caso de ainda não ter estado inserido(a) profissionalmente (ainda não obteve o 1.º emprego depois de finalizar o curso na ESES) o seu questionário termina aqui.
Obrigado pela sua colaboração!**

P46. Depois de ter concluído o curso na ESES quanto tempo demorou a obter o primeiro emprego?

_____ Meses _____ Ano(s)

P47. De que modo obteve o 1.º emprego depois da conclusão do curso na ESES?

- | | |
|---|----------------------------|
| Local onde trabalhou enquanto estudante..... | <input type="checkbox"/> 1 |
| Na sequência de um estágio..... | <input type="checkbox"/> 2 |
| Resposta a anúncio..... | <input type="checkbox"/> 3 |
| Concurso público..... | <input type="checkbox"/> 4 |
| Candidatura espontânea (envio de currículo)..... | <input type="checkbox"/> 5 |
| Através de relações pessoais (amigos, familiares, professores)..... | <input type="checkbox"/> 6 |
| Através de relações profissionais..... | <input type="checkbox"/> 7 |
| Através da criação do próprio emprego..... | <input type="checkbox"/> 8 |
| Através de inscrição no Centro de Emprego..... | <input type="checkbox"/> 9 |
| Outro. Qual? | |

P48. Em que é que consistiu o seu 1.º emprego?

P49. Teve obstáculos na obtenção ou mudança de emprego após a conclusão do curso na ESES?

- | | |
|--------------|----------------------------|
| Muitos..... | <input type="checkbox"/> 1 |
| Alguns..... | <input type="checkbox"/> 2 |
| Poucos..... | <input type="checkbox"/> 3 |
| Nenhuns..... | <input type="checkbox"/> 4 |

P50. Indique quais foram os obstáculos que sentiu na obtenção de emprego.

	PEQUENO OBSTÁCULO	MÉDIO OBSTÁCULO	GRANDE OBSTÁCULO	NÃO CONSTITUI OBSTÁCULO
	1	2	3	4
1. Idade.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sexo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estado civil.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Formação insuficiente ou inadequada.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Falta de experiência profissional.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Remuneração insuficiente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Falta de disponibilidade horária.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Desconhecimento da licenciatura por parte da entidade empregadora.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Desconhecimento de línguas estrangeiras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Emprego fora da área de residência.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Preferência de mão-de-obra do sexo oposto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Situação militar não regularizada.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Más condições de trabalho.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Outra. Qual?				

P51. Quantas vezes mudou de emprego, depois da conclusão do curso na ESES?

Nenhuma (passe P53.).....	<input type="checkbox"/> 1
Uma vez.....	<input type="checkbox"/> 2
Duas vezes.....	<input type="checkbox"/> 3
Três vezes.....	<input type="checkbox"/> 4
Mais de três vezes.....	<input type="checkbox"/> 5

P52. Caso tenha mudado de emprego, qual a razão dessa mudança?

Contrato não renovado.....	<input type="checkbox"/> 1
Procura de melhor remuneração.....	<input type="checkbox"/> 2
Procura de melhor ambiente de trabalho.....	<input type="checkbox"/> 3
Procura de melhores condições de trabalho.....	<input type="checkbox"/> 4
Procura de emprego mais compatível com a sua formação.....	<input type="checkbox"/> 5
Procura de emprego mais satisfatório.....	<input type="checkbox"/> 6
Limitações à admissão na Função Pública.....	<input type="checkbox"/> 7
Outra. Qual?	

IV. CARACTERIZAÇÃO DA ACTUAL SITUAÇÃO PROFISSIONAL**P53. Qual a sua situação actual perante o trabalho?**

- Estudante..... ☐1
- Exerce uma profissão por conta própria..... ☐2
- Exerce uma profissão por conta de outrem..... ☐3
- Desempregado(a)..... ☐4
- Doméstico(a)..... ☐5
- Reformado(a)/pensionista..... ☐6
- Incapacidade permanente para o trabalho..... ☐7
- Licença parental (licença de parto)..... ☐8
- Outra. Qual?

P54. Qual é o regime do seu contrato de trabalho?

- Está no quadro (regime de contrato colectivo de trabalho)..... ☐1
- Contrato individual de trabalho sem termo..... ☐2
- Contrato individual de trabalho com termo (contrato a prazo)..... ☐3
- Contrato de prestação de serviços (recibos verdes ou semelhantes)..... ☐4
- Contrato verbal de trabalho com relativa estabilidade..... ☐5
- Contrato verbal de trabalho sem estabilidade..... ☐6
- Situações de trabalho pontuais e ocasionais (biscates)..... ☐7

P55. Qual o seu regime de trabalho?

- Tempo completo..... ☐1
- Tempo parcial..... ☐2

P56. Em que modalidade desenvolve o seu trabalho?

- Conta própria..... ☐1
- Conta de outrem..... ☐2

P57. Em que sector exerce a sua actividade profissional?

- Privado..... ☐1
- Público..... ☐2

P58. Qual é, aproximadamente, o seu rendimento médio mensal (trabalho e/ou pensões), depois de descontadas todas as taxas e impostos?

Rendimento Médio Mensal..... Euros.

P59. O seu rendimento médio mensal é suficiente para assegurar todas as suas despesas/encargos?

- Sim..... ☐1
- Não..... ☐2

P60. Quais são as suas principais fontes de rendimento? [Pode assinalar mais do que uma resposta]

1. Trabalho ☐ 1
2. Subsídios/pensões. ☐ 2
3. Doações/ajuda de familiares ou amigos. ☐ 3
4. Rendimentos. ☐ 4
5. Outra. Especifique: _____

P61. Qual é, exactamente, a sua profissão ou actividade profissional principal? Descreva o que faz, concretamente, no seu trabalho. (p.e. sou professor, dou aulas a crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico do Ensino Público). [Se não trabalha actualmente, responda tendo em conta a última actividade que exerceu].

P62. Relativamente ao seu actual emprego, classifique, numa escala de um mínimo de 1 e um máximo de 4, [sendo 1=nada satisfeito/a; 2=pouco satisfeito/a; 3=satisfeito/a e 4=muito satisfeito/a], o grau de satisfação quanto aos seguintes aspectos:

	NADA SATISFEITO 1	POUCO SATISFEITO 2	SATISFEITO 3	MUITO SATISFEITO 4
1. Remuneração.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estabilidade.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Oportunidade de promoção.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Interesse da actividade.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Relações com os colegas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Utilidade social.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Horário de trabalho.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Realização Pessoal.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____				

V. RELAÇÃO FORMAÇÃO/EMPREGO**P63. No seu caso pessoal, em que medida o facto de ter frequentado o ensino superior foi importante para obter o 1.º e o actual emprego?**

	1.º EMPREGO 1	ACTUAL EMPREGO 2
1. Nada Importante.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pouco Importante.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Importante.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Muito Importante.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P64. Pensando no curso que frequentou e concluiu, diga em que medida os aspectos a seguir indicados se têm revelado mais importantes, no seu actual desempenho profissional. Posicione-se numa escala de 1 a 4 [sendo 1= ausente, 2= pouco presente; 3= presente; 4=muito presente] e assinale para cada aspecto a opção que considera mais correcta.

	AUSENTE	POUCO PRESENTE	PRESENTE	MUITO PRESENTE
	1	2	3	4
1. Criatividade.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Autonomia.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Capacidade de trabalhar em equipa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Capacidade de negociação/argumentação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Capacidade de planeamento/coordenação e organização.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Capacidade de liderança.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Capacidade de pensamento crítico.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Capacidade de síntese/análise.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Capacidade de comunicação escrita.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Capacidade de comunicação oral.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Capacidade de tomar decisões.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Capacidade de assumir responsabilidades.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Capacidade de adaptação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Conhecimentos sobre o funcionamento das organizações.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Conhecimentos teóricos específicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P65. Numa escala de 1 a 5, por ordem crescente de importância [sendo 1= menos importante e 5=mais importante] classifique em que medida o curso que concluiu na ESES:

	1	2	3	4	5
1. Está adequado ao seu desempenho profissional.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Está adaptado às solicitações do mercado de trabalho.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desenvolveu a sua capacidade de integração na vida activa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Desenvolveu a sua capacidade de resolução de problemas profissionais concretos...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Permitiu a aquisição de métodos profissionais de trabalho.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Favoreceu a progressão na carreira.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Outro. Qual?					

P66. Em que medida a actividade profissional que exerce está relacionada com o curso que concluiu na ESES?

Totalmente.....	<input type="checkbox"/> 1
Parcialmente.....	<input type="checkbox"/> 2
Pouco.....	<input type="checkbox"/> 3
Nada.....	<input type="checkbox"/> 4

P67. Se desejar, explicita outras observações ou sugestões sobre o curso que frequentou ou sobre a ESES, que considere pertinentes.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO III

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIPLOMADOS DE EDUCAÇÃO SOCIAL

QUESTÕES

Protocolo da Entrevista:

Apresentação institucional e profissional do investigador; indicação dos temas do estudo; enquadramento dos critérios para a selecção dos entrevistados; solicitação de autorização para gravação da entrevista; confirmação de confidencialidade da informação e do anonimato dos entrevistados; distinção das dimensões constitutivas da entrevista.

I

Identificação do Entrevistado e registo da Entrevista

Entrevistado:

- Género
- Idade
- Local de Nascimento
- Estado Civil
- Habilitações Académicas
- Profissão/actividade de trabalho
- Instituição Empregadora (nome, sector, morada)
- Local (Concelho) de Residência
- Agregado Familiar
- Habilitações académicas do Pai e Mãe
- Profissão do Pai e Mãe
- Data de Conclusão do Curso
- Classificação média final do curso
- Local e Data de obtenção do primeiro emprego (após conclusão da licenciatura)

Entrevista:

- Entrevista N.º:
- Data de Realização da Entrevista:
- Duração da Entrevista:
- Observações:

II

Trajectória Académica no Ensino Superior Politécnico

- *Importância atribuída ao ingresso no Ensino Superior;*
- *Relação entre escolha do curso de Educação Social e prioridades e motivações individuais;*
- *Tempo de desenvolvimento e conclusão dos estudos;*
- *Condicionantes de ordem socioeconómica: necessidades de recurso a apoios sociais e/ou a entrada prévia no mercado de trabalho;*
- *Principais áreas curriculares do curso de Educação Social frequentado;*
- *Experiências de formação profissionalizante (estágios curriculares);*
- *Satisfação com o percurso de formação no curso de Educação Social: aspectos positivos e negativos;*
- *Apreciação qualitativa da trajectória académica;*
- *Experiência de participação em actividades extracurriculares (participação em seminários, encontros, workshops, acções de formação; organização de actividades diversas; voluntariado; programas de mobilidade europeia/internacional; participação em grupos informais ou associações).*

COMEÇARÍAMOS POR FALAR UM POUCO DA SUA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA ESES E DA IMPORTÂNCIA QUE ATRIBUI À FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:

1. Que importância atribui actualmente ao ingresso no Ensino Superior em geral? E em particular para si, no que respeita às razões que o levaram a optar por esta formação? Foi uma escolha difícil ou não?
2. Qual a principal razão (ou principais razões) porque ingressou no Ensino Superior, neste caso Politécnico e em particular no Curso de Educação Social da ESES? A frequência do Curso esteve condicionada por algum tipo de constrangimentos de carácter socioeconómico?
3. Como descreve o seu percurso académico no Curso de Educação Social na ESES relativamente à formação: quais foram as principais áreas de formação e as experiências de formação profissionalizante (estágios curriculares)?
4. Globalmente, como avalia a formação obtida neste curso? Quais considera terem sido os aspectos mais úteis e as principais lacunas? O que gostou mais e menos no curso?
5. Para finalizar, durante esse percurso de formação académica, teve algum tipo de participação em actividades extracurriculares? Em que tipo de actividades? E que significado/importância atribui a essas experiências, em particular no que respeita à sua experiência de inserção profissional?

III

Relação entre Educação e Emprego: Trajectória de Inserção Profissional

- *Tempo médio de espera até a obtenção do primeiro emprego após a licenciatura;*
- *Forma de candidatura ao emprego e critérios/estratégias de recrutamento dos empregadores;*
- *Relevância da formação profissionalizante no processo de candidatura e recrutamento;*
- *Experiências de emprego antes e depois da licenciatura (caracterização destes empregos: duração, instituição empregadora, tipo de contrato, funções e nível salarial);*
- *Situações actuais face ao Emprego;*
- *Proximidade com o perfil de qualificações obtido;*
- *Percursos de empregabilidade: estabilidade ou diversidade de experiências de adaptação;*
- *Situações de desemprego;*

GOSTARIA AGORA QUE PROCURASSE RELEMBRAR A(S) SUA(S) EXPERIÊNCIA(S) DE INSERÇÃO PROFISSIONAL:

1. No seu currículo profissional, que experiências constam antes e depois da conclusão da licenciatura? Em que tipo de situação laboral (caracterização destes empregos: duração, instituição empregadora, tipo de contrato, funções e nível salarial)?
2. Concretamente, como foi o seu percurso depois da conclusão do Curso de Educação Social na ESES até à entrada no mercado de trabalho? Foi um período longo, ou não? E como obteve esse primeiro emprego (como foi a candidatura e a selecção)? Teve alguma espécie de relação com experiências anteriores de emprego, de formação, profissionalizante (estágios curriculares) ou outras?
3. E como avalia a proximidade dessas inserções profissionais em relação à sua área de formação no curso, isto é, com as qualificações académicas obtidas no Curso? Considera que houve correspondência com a formação obtida?

IV

Relação entre Educação e Trabalho: práticas profissionais

- *Tipo de tarefas e funções desempenhadas pelos diplomados;*
- *Significado e importância atribuídos à formação académica relativamente ao processo de inserção profissional;*
- *Correspondência entre área de formação académica e área de actividade profissional;*
- *Experiências de formação complementar;*
- *Articulação entre conteúdos da preparação para a vida profissional no ensino superior e conteúdos da actividade profissional;*
- *Contributos da aprendizagem experiencial para o desempenho profissional;*
- *Capacidades e conhecimentos exigidos nos desempenhos profissionais.*

TENDO AINDA EM CONSIDERAÇÃO A(S) EXPERIÊNCIA(S) PROFISSIONAIS ATÉ AO MOMENTO ACTUAL, FALEMOS AGORA DO MODO COMO SE TEM SENTIDO PREPARADO OU NÃO PARA O EXERCÍCIO DA(S) ACTIVIDADE(S) PROFISSIONAL(AIS):

1. Que tipo de tarefas e funções lhe foram atribuídas e tem desempenhado ao longo das diferentes situações de inserção profissional?
2. Como avalia a adequação entre a formação académica do curso de Educação Social ministrada na ESES e os seus desempenhos no mercado de trabalho? Quais têm sido as principais exigências em termos de qualificações, capacidades e conhecimentos na prática profissional?
3. Considera que, globalmente até aqui, o Curso o preparou para a actividade profissional? As aprendizagens realizadas nos estágios curriculares foram pertinentes e adequadas para essa preparação? Em que sentido?
4. Sentiu necessidade de colmatar lacunas sentidas? Como o fez?

V

Vivência da Transição entre Educação e Trabalho/Emprego

- *Sentido e significado atribuído pelos sujeitos aos percursos e situações educativas e profissionais;*
- *Sentimentos no primeiro contacto com o mundo do trabalho;*
- *Dificuldades na obtenção do primeiro emprego;*
- *Grau de satisfação relativamente ao percurso escolar e profissional;*
- *Factores mais relevantes na empregabilidade;*
- *Valor atribuído ao diploma escolar (representações sobre prestígio social do ensino superior politécnico/área de formação);*
- *Expectativas de realização pessoal e profissional (correspondência com fase de conclusão da licenciatura)*
- *Relação da fase de transição com outros acontecimentos que marcaram a entrada na vida adulta;*

RECUANDO UM POUCO NO TEMPO, SUGERIA QUE PROCURASSE RECORDAR O MOMENTO DA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA, APÓS A CONCLUSÃO DA LICENCIATURA:

1. Como viveu esse período, como uma transição turbulenta ou tranquila? Que mudanças mais importantes ocorreram, em si e na sua vida, com o início da vida profissional?
2. A obtenção de um primeiro emprego foi uma questão difícil? Por que razões?
3. Sentiu-se preparado nesta passagem entre a escola/formação e o mercado de trabalho? Que tipo de apoios teve ou julga que deveria ter tido?
4. Quais considera serem os factores mais preponderantes para a entrada na vida activa e para a inserção profissional? Que importância atribui ao diploma escolar? Considera que a formação do ensino politécnico e da sua escola em particular favorecem a inserção no mercado de trabalho? A área de formação que frequentou proporcionou ou não que condições nesse sentido?
5. E depois, as mudanças de trabalho que eventualmente viveu, como foram encaradas por si? Quando olha para o percurso que fez até aqui no mundo do trabalho depois da licenciatura, considera-se uma pessoa realizada, satisfeita com o seu percurso de formação escolar e profissional?
6. No seu entender que condições são necessárias para alguém estar inserido profissionalmente? (emprego, emprego estável, emprego em que se sente satisfeito)? No seu caso pessoal, considera-se inserido profissionalmente?

VI

Inserção Profissional Actual

- *Situação face ao trabalho/emprego: tipo de contrato, situação na profissão, regime de trabalho, nível salarial;*
- *Contexto de inserção profissional: tipo de instituição e área de intervenção (missão, projectos, público-alvo);*
- *Actividades desenvolvidas enquanto Educador Social no âmbito da sua prática profissional;*
- *Funções atribuídas;*
- *Integração na instituição e reconhecimento da identidade profissional do Educador Social;*
- *Contributos da formação no Curso de Educação Social: capacidades e conhecimentos;*
- *Principais dificuldades no desempenho profissional actual;*
- *Principais necessidades de formação.*

PARA FINALIZAR, SITUEMOS -NOS AGORA CONCRETAMENTE NA SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL, QUER NO QUE RESPEITA À INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA, QUER AO TIPO DE ACTIVIDADES QUE AÍ DESENVOLVE:

1. Em primeiro lugar, muito sinteticamente, identifique o seu contexto de trabalho -o tipo de instituição e a respectiva área de actuação (missão, projectos, públicos - alvo); bem como a situação laboral em que aí se encontra;
2. Como tem sido a sua integração na instituição (equipa de trabalho) enquanto Educador Social? Que funções e actividades lhe estão atribuídas (se são as que efectivamente desempenha)? Considera-se reconhecido enquanto Educador Social? Que contributos acha que são valorizados por ser um Educador Social?
3. Tem sentido que está preparado/qualificado para esse desempenho profissional? Em que situações sente mais dificuldades e em quais considera que foi relevante a formação adquirida na ESES?
4. Tem sentido necessidade de aprofundar, renovar, actualizar conhecimentos? Em que áreas/domínios? E o que tem feito e/ou pensa fazer em relação a essas lacunas de formação?
5. Quais são, neste momento, as suas perspectivas em relação ao futuro profissional?

Validação da Entrevista: Aspectos importantes a acrescentar; Reacções à entrevista; Sugestões.

ANEXO IV

GRELHA DE ANÁLISE **ENTREVISTAS AOS DIPLOMADOS DE EDUCAÇÃO SOCIAL**

GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTA AOS DIPLOMADOS EM EDUCAÇÃO SOCIAL DA ESES

DIMENSÕES DE ANÁLISE	OBJECTIVOS	INDICADORES
<p align="center">I Identificação do Entrevistado e Registo da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização individual do entrevistado; - Implementação Regional e Nacional do Curso de Educação Social da ESES; 	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Idade - Local de Nascimento - Estado Civil - Habilitações Académicas - Profissão/actividade de trabalho - Instituição Empregadora (nome, sector, morada) - Local (Concelho) de Residência - Agregado Familiar - Habilitações académicas do Pai e Mãe - Profissão do Pai e Mãe - Data de Conclusão do Curso - Classificação média final do curso - Data de obtenção do primeiro emprego (após a conclusão da licenciatura)
	<ul style="list-style-type: none"> - Registo da Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista N.º - Local e Data de Realização da Entrevista - Duração da Entrevista - Observações

<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Trajectória Académica no Ensino Superior Politécnico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação das motivações e critérios para frequência do Ensino Superior e de escolha do Curso de Educação Social; - Caracterização do percurso académico do entrevistado no ensino superior politécnico no curso de Educação Social na ESES; - Percepção da avaliação pelos sujeitos da formação académica no curso de Educação Social da ESES; - Obtenção de informação sobre aproveitamento académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância atribuída ao ingresso no Ensino Superior; - Relação entre escolha do curso de Educação Social e prioridades e motivações individuais (1ª opção ou não); - Tempo de desenvolvimento e conclusão dos estudos; - Condicionantes de ordem socioeconómica: necessidades de recurso a apoios sociais e/ou a entrada prévia no mercado de trabalho; - Principais áreas curriculares do curso de Educação Social frequentado; - Experiências de formação profissionalizante (estágios curriculares); - Satisfação com o percurso de formação no curso de Educação Social: aspectos positivos e negativos; - Apreciação qualitativa da trajectória académica; - Experiência de participação em actividades extracurriculares (participação em seminários, encontros, workshops, acções de formação; organização de actividades diversas; voluntariado; programas de mobilidade europeia/internacional; participação em grupos informais ou associações).
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Relação entre Educação e Emprego: Trajectória de Inserção Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização do percurso de inserção profissional dos Educadores Sociais formados na ESES desde a conclusão do curso até à entrada no mercado de trabalho; - Caracterização do momento de entrada no mercado de trabalho. - Caracterização da trajectória de inserção profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo médio de espera até a obtenção do primeiro emprego após a licenciatura; - Forma de candidatura ao emprego e critérios/estratégias de recrutamento dos empregadores; - Relevância da formação profissionalizante no processo de candidatura e recrutamento; - Experiências de emprego antes e depois da licenciatura (caracterização destes empregos: duração, instituição empregadora, tipo de contrato, funções e nível salarial); - Situações actuais face ao Emprego; - Proximidade com o perfil de qualificações obtido;

		<ul style="list-style-type: none"> - Percursos de empregabilidade: estabilidade ou diversidade de experiências de adaptação; - Situações de desemprego;
<p>IV</p> <p>Relação entre Educação e Trabalho:</p> <p>Práticas Profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da adequação entre formação académica do curso de Educação Social ministrada na ESES e desempenhos no mercado de trabalho; - Identificação de proximidades e/ou contrastes face à experiência de formação académica concluída; - Representação da dimensão da formação profissionalizante na formação académica; - Reconhecimento de exigências e desafios de qualificações na actividade profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Significado e importância atribuídos à formação académica relativamente ao processo de inserção profissional; - Correspondência entre área de formação académica e área de actividade profissional (utilidade prática dos conhecimentos adquiridos); - Experiências de formação complementar; - Articulação entre conteúdos da preparação para a vida profissional no ensino superior e conteúdos da actividade profissional; - Contributos da aprendizagem experiencial para o desempenho profissional; - Tipo de tarefas e funções desempenhadas pelos diplomados; - Capacidades e conhecimentos exigidos nos desempenhos profissionais.
<p>V</p> <p>Relação entre Educação e Emprego /Trabalho:</p> <p>Vivência da Transição entre Licenciatura e Mercado de Trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da vivência pelo sujeito da transição entre formação inicial académica e mercado de trabalho. - Avaliação da importância atribuída ao diploma escolar. - Identificação de representações e expectativas sobre a inserção profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido e significado atribuído pelos sujeitos aos percursos e situações educativas e profissionais; - Sentimentos no primeiro contacto com o mundo do trabalho; - Dificuldades na obtenção do primeiro emprego; - Grau de satisfação relativamente ao percurso escolar e profissional; - Factores mais relevantes na empregabilidade; - Valor atribuído ao diploma escolar (representações sobre prestígio social do ensino superior politécnico/área de formação); - Expectativas de realização pessoal e profissional (correspondência com fase de conclusão da licenciatura); - Relação da fase de transição com outros acontecimentos que marcaram a entrada na vida adulta;

<p style="text-align: center;">VI Inserção Profissional Actual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da actual situação profissional; - Descrição do cenário de inserção profissional: contexto empregador, práticas profissionais e representações sobre o Educador Social; - Identificação de necessidades de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situação face ao trabalho/emprego: tipo de contrato, situação na profissão, regime de trabalho, nível salarial; - Contexto de inserção profissional: tipo de instituição e área de intervenção (missão, projectos, público-alvo); - Actividades desenvolvidas enquanto Educador Social no âmbito da sua prática profissional; - Funções atribuídas; - Integração na instituição e reconhecimento da identidade profissional do Educador Social; - Contributos da formação no Curso de Educação Social: capacidades e conhecimentos; - Principais dificuldades no desempenho profissional actual; - Principais necessidades de formação
<p style="text-align: center;">VII Validação da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação não prevista; - Recolher sugestões do entrevistado acerca de aspectos considerados pertinentes; - Concluir a entrevista e agradecer a participação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos importantes a acrescentar; - Reacções à entrevista; - Sugestões.

ANEXO V

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS EMPREGADORES

QUESTÕES

Protocolo da Entrevista:

Apresentação institucional e profissional do investigador; indicação dos temas do estudo; enquadramento dos critérios para a selecção dos entrevistados; solicitação de autorização para gravação da entrevista; confirmação de confidencialidade da informação e do anonimato dos entrevistados; distinção das dimensões constitutivas da entrevista; agradecimento pela disponibilidade para a realização da entrevista.

I

Identificação do Entrevistado, da Instituição Empregadora e registo da Entrevista

Entrevistado:

- Género
- Idade
- Estado Civil
- Habilitações Académicas
- Profissão
- Posição do entrevistado na Instituição (cargo/funções)
- Antiguidade na Instituição

Instituição Empregadora:

- Denominação Legal da Instituição
- Morada
- Telefone/fax/- E-mail
- N.º de trabalhadores da instituição
- N.º de Educadores Sociais na Instituição
- Finalidade/actividade principal da Instituição
- Tipo de Instituição (Pública/Privada)
- Tipo de relação institucional com a ESES (protocolo de estágio, outros)

Entrevista:

- Entrevista N.º:
- Data de Realização da Entrevista:
- Duração da Entrevista:
- Observações:

II

Relação entre Educação e Emprego:

Transição dos Diplomados de Educação Social para o Emprego/Trabalho

- *Importância atribuída ao diploma de formação académica;*
- *Importância do ensino superior politécnico e aspectos valorizados na imagem da ESES;*
- *Conhecimento sobre o perfil de formação (áreas curriculares) do ES na ESES e opinião sobre a formação ministrada (pontos fortes e fracos);*
- *Relação da Instituição com instituições de formação, e com a ESES/Curso de Educação Social (ES);*
- *Experiências de parcerias de formação profissionalizante (realização de estágios curriculares com ES);*
- *Historial da Inserção Profissional Educadores Sociais na Instituição;*
- *Apoios e dificuldades na integração dos ES na instituição;*
- *Importância atribuída à existência de Educadores Sociais na instituição;*
- *Grau de conhecimento sobre o desempenho/perfil profissional do Educador Social*

COMEÇARÍAMOS POR FALAR UM POUCO DO ACOLHIMENTO DOS DIPLOMADOS NA PRIMEIRA SITUAÇÃO DE EMPREGO NA INSTITUIÇÃO E DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO DIPLOMA EM EDUCAÇÃO SOCIAL:

6. Para as instituições empregadoras no mercado de trabalho, que importância assume actualmente a posse de um diploma escolar do Ensino Superior em geral? Reconhece alguma diferença (positiva ou negativa) no que toca ao Ensino Politécnico?
7. No que diz respeito aos ES que ideia tem sobre o respectivo perfil de formação? Conhece quais são as principais áreas curriculares da licenciatura na ESES? Que opinião tem sobre a formação aí ministrada?
8. É fácil ou difícil recrutar diplomados? Como avalia a preparação dos diplomados nesta passagem entre a escola/formação e o mercado de trabalho? Que tipo de apoios têm ou julga que deveriam ter?
9. Como descreve, globalmente, a relação da instituição que representa com instituições formadoras de diplomados por si recrutados? Existe em particular algum tipo de relação com a ESES e com Curso de Educação Social? Têm acontecido ou não, nomeadamente experiências de estabelecimento de protocolos de estágios curriculares?
10. Pedia-lhe agora que procurasse fazer uma breve retrospectiva sobre a presença de diplomados em Educação Social nesta instituição. Globalmente, como avalia a integração e a importância do contributo destes técnicos para a instituição? Considera

que existe um conhecimento claro na instituição sobre este profissional?

11. No seu entender que condições são necessárias para alguém, neste caso um Educador Social, estar inserido profissionalmente? (emprego, emprego estável, emprego em que se sente satisfeito)?

III

Relação entre Educação e Emprego:

Trajectórias de Inserção Profissional dos Diplomados em Educação Social na Instituição

- *Razões para o recrutamento de ES;*
- *Estratégias no recrutamento de Educadores Sociais;*
- *Critérios de selecção dos ES;*
- *Dificuldades reveladas pelos ES nos processos de recrutamento;*
- *Relevância das experiências de formação profissionalizante dos candidatos;*
- *Situação dos ES face ao trabalho/emprego (caracterização destes empregos: duração, tipo de contrato, funções e nível salarial);*
- *Percursos de empregabilidade dos ES na instituição: estabilidade ou diversidade de experiência de adaptação;*
- *Proximidade com o perfil de qualificações obtido.*

GOSTARIA AGORA QUE PROCURASSE CONSIDERAR A(S) SUA(S) EXPERIÊNCIA(S) NA INSTITUIÇÃO NO QUE SE REFERE AOS PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS DIPLOMADOS EM EDUCAÇÃO SOCIAL:

4. Em primeiro lugar, por que motivos se tornou pertinente recrutar diplomados do ensino superior, desta licenciatura em particular? Esta necessidade corresponde a algum momento ou mudança particular no desenvolvimento da instituição?
5. Descreva sucintamente como decorrem os processos de recrutamento para o emprego na instituição? Para o caso dos educadores sociais, quais são os principais critérios e estratégias?
6. Que papel têm desempenhado ao nível do recrutamento de diplomados em Educação Social as experiências anteriores de formação, profissionalizante (estágios curriculares) ou outras?
7. Como caracteriza a situação laboral dos ES nesta instituição? Como definiria estas situações: duradouras e mantendo um horizonte de estabilidade no emprego, ou pelo contrário turbulentas e sujeitas a mudanças?
8. E como avalia a proximidade dessas inserções profissionais com a área de formação e com as qualificações académicas supostamente obtidas neste Curso?

IV

Relação entre Educação e Trabalho:

Práticas Profissionais dos Educadores Sociais na Instituição

- *Tipo de tarefas e funções desempenhadas pelos ES;*
- *Principais áreas de trabalho dos ES na instituição (área(s) intervenção missão, projectos, público-alvo);*
- *Capacidades e conhecimentos exigidos nos desempenhos profissionais vs capacidades reveladas pelos ES mais valorizadas.*
- *Principais dificuldades no desempenho profissional;*
- *Significado e importância atribuídos à formação académica relativamente ao processo de inserção profissional ao nível das práticas profissionais;*
- *Correspondência entre área de formação académica e área de actividade profissional;*
- *Principais necessidades de formação;*
- *Articulação entre conteúdos da preparação para a vida profissional no ensino superior e conteúdos da actividade profissional;*
- *Contributos da aprendizagem experiencial para o desempenho profissional.*

TENDO AINDA EM CONSIDERAÇÃO A(S) EXPERIÊNCIA(S) NA INSTITUIÇÃO ATÉ AO MOMENTO ACTUAL, FALEMOS AGORA DO MODO COMO AVALIA A PREPARAÇÃO DESTES DIPLOMADOS PARA O EXERCÍCIO DA(S) ACTIVIDADE(S) PROFISSIONAL(AIS):

5. Que tipo de tarefas e funções são atribuídas e têm sido desempenhadas ao longo das diferentes situações de inserção profissional de educadores sociais? Em que áreas da actividade e missão da instituição?
6. Como avalia a adequação entre a formação académica dos diplomados do curso de Educação Social ministrado na ESES e os seus desempenhos no mercado de trabalho? Quais têm sido as principais exigências em termos de qualificações, capacidades e conhecimentos na prática profissional?
7. Considera que, globalmente até aqui, o Curso os preparou para a actividade profissional? As aprendizagens realizadas nos estágios curriculares foram pertinentes e adequadas para essa preparação? Em que sentido?
8. Tem existido necessidade de colmatar lacunas de formação nestes técnicos? E como o têm feito?

ANEXO VI

GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTAS AOS EMPREGADORES

GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS EMPREGADORES DOS DIPLOMADOS EM EDUCAÇÃO SOCIAL DA ESES

DIMENSÕES DE ANÁLISE	OBJECTIVOS	INDICADORES
I Identificação do Entrevistado, da Entidade Empregadora e Registo da Entrevista	- Caracterização pessoal do entrevistado;	- Género - Idade - Estado Civil - Habilitações Académicas - Profissão - Posição do entrevistado na Instituição (cargo/funções) - Antiguidade na Instituição
	- Caracterização da Instituição Empregadora	- Denominação Legal da Instituição - Morada - Telefone/fax - E-mail - N.º de trabalhadores da instituição - N.º de Educadores Sociais na Instituição - Finalidade/actividade principal da Instituição - Área de intervenção: público(s) alvo(s), objectivos, estratégias - Tipo de Instituição (Pública/Privada) - Tipo de relação institucional com a ESES (protocolo de estágio, outros)
	- Registo da Entrevista	- Entrevista N.º - Data de Realização da Entrevista - Duração da Entrevista - Agradecimento da participação no estudo - Observações

<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Relação entre Educação e Emprego:</p> <p style="text-align: center;">Transição dos Diplomados em Educação Social para o Emprego/ Trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da importância atribuída ao valor do diploma escolar no mercado de trabalho; - Identificação de representações sobre o curso de Educação Social e a ESES; - Caracterização da relação entre instituição empregadora e instituições de formação académica; - Caracterização da integração na instituição e do conhecimento sobre a identidade profissional do Educador Social; - Identificação de representações e expectativas sobre a inserção profissional do Educador Social no mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância atribuída ao diploma escolar de formação académica; - Importância do ensino superior politécnico e aspectos valorizados na imagem da ESES; - Conhecimento sobre o perfil de formação (áreas curriculares) do ES na ESES e opinião sobre a formação ministrada (pontos fortes e fracos); - Relação da Instituição com instituições de formação, e com a ESES/curso de Educação Social (ES); - Experiências de parcerias de formação profissionalizante (realização de estágios curriculares com ES); - Historial da Inserção Profissional Educadores Sociais na Instituição; - Apoios e dificuldades na integração dos ES na instituição; - Importância atribuída à existência de Educadores Sociais na instituição; - Grau de conhecimento sobre o desempenho/perfil profissional do Educador Social
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Relação entre Educação e Emprego:</p> <p style="text-align: center;">Trajectórias de Inserção Profissional dos Educadores Sociais na Instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização dos processos de recrutamento dos diplomados ES na Instituição; - Caracterização das trajectórias de inserção profissional dos diplomados em ES na instituição; 	<ul style="list-style-type: none"> - Razões para o recrutamento de ES; - Estratégias no recrutamento de Educadores Sociais; - Critérios de selecção dos ES; - Dificuldades reveladas pelos ES nos processos de recrutamento; - Relevância das experiências de formação profissionalizante dos candidatos; - Situação dos ES face ao trabalho/emprego (caracterização destes empregos: duração, tipo de contrato, funções e nível salarial; - Percursos de empregabilidade dos ES na instituição: estabilidade ou diversidade de experiência de adaptação; - Proximidade com o perfil de qualificações obtido.

<p style="text-align: center;">IV Relação entre Educação e Trabalho: Práticas Profissionais dos Educadores Sociais na Instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização dos processos de integração dos diplomados em ES na actividade da instituição; - Reconhecimento de exigências e desafios de qualificações na actividade profissional; - Avaliação da adequação entre formação académica do curso de Educação Social ministrada na ESES e os desempenhos dos ES na instituição; - Identificação de proximidades e/ou contrastes face à experiência de formação académica concluída enquanto ES; - Representação da dimensão da formação profissionalizante na formação académica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de tarefas e funções desempenhadas pelos ES; - Principais áreas de trabalho dos ES na instituição (área(s) intervenção missão, projectos, público-alvo); - Capacidades e conhecimentos exigidos nos desempenhos profissionais vs capacidades reveladas pelos ES mais valorizadas; - Principais dificuldades no desempenho profissional; - Significado e importância atribuídos à formação académica relativamente ao processo de inserção profissional, ao nível das práticas profissionais; - Correspondência entre área de formação académica e área de actividade profissional; - Principais necessidades de formação; - Articulação entre conteúdos da preparação para a vida profissional no ensino superior e conteúdos da actividade profissional; - Contributos da aprendizagem experiencial para o desempenho profissional;
--	---	---